Harald Geißler

STUDIEN ZUM BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG EINES KRITERIENSATZES FÜR UNTERRICHTSMETHODISCHE ENTSCHEIDUNGEN

1976

1978

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547212_0009

Erziehungswissenschaft

Studien zum Begründungszusammenhang eines Kriteriensatzes für unterrichtsmethodische Entscheidungen

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von

Harald Geißler
aus Hamm i.W.
1976

Tag der mündlichen Prüfung:	20. Juli 1976
Dekan:	Prof. Dr. L. Budde
Referent:	Prof. Dr. D. Lenzen
Korreferent:	Prof. Dr. H. Blankertz

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

INHALTSVERZEICHNIS

		Seite
0.	EINLEITUNG	VII
1.	EINE PERSPEKTIVE ZUR ENTWICKLUNG EINES KRITERIUMS FÜR UNTERRICHTSMETHODISCHE ENTSCHEIDUNGEN: DER STRUKTURGITTERANSATZ	1
1.0.	Das Verhältnis von Didaktik und Unterrichtsmethodik - eine terminologische Vorklärung	1
1.1.	Ein kommunikationstheoretischer Formulierungsversuch des Implikationszusammenhangs zwischen inhaltlichen und kommunikativ-verfahrensmäßigen Aspekten	7
1.2.	Das inhaltlich-didaktisch und unterrichtsmethodisch ausgelegte Kriterium der edukativen Intentionalität zwischen der gesellschaftlichen Reproduktions- und Definitionsfunktion des Unterrichts	23
1.3.	Unterrichtsmethodische Implikationen des fachdidaktischen Strukturgitteransatzes	34
1.4.	Die Bedeutung eines unterrichtsmethodischen Strukturgitters in seiner Beziehung zum fachdidaktischen Strukturgitter	45
2.	LÖSUNGSVORSCHLÄGE ZUM PROBLEM DER UNTERRICHTSMETHODE	51
2.1.	Lerntheoretische Formulierungen des Problems der Unterrichtsmethode	53
2.1.1.	Normkonformität in der Theorie der Unterrichtsmethode von J.F.Herbart	59
2.1.2.	Zweckrationalität in den lerntheoretischen und unterrichtsmethodischen Konzeptionen von J.Piaget/H.Aebli, P.J.Galperin und J.S.Bruner	74
2.1.2.1.	Zweckrationalität in den lerntheoretischen und unterrichtsmethodischen Konzeptionen von J.Piaget und H.Aebli	75
2.1.2.2.	Zweckrationalität in der lerntheoretischen und unterrichtsmethodischen Konzeption von P.J.Galperin	83
2.1.2.3.	Zweckrationalität in der lerntheoretischen und unterrichtsmethodischen Konzeption von J.S.Bruner	92
2.1.3.	Das dialogische Moment in der Theorie der Unterrichtsmethode von G.G.Hiller	100

2.2.	Kommunikationstheoretische Formulierungen des Problems der Unterrichtsmethode	105
2.2.1.	Normkonformität in der Theorie der Unterrichtsmethode von W.Flitner	108
2.2.2.	Dialogik in den unterrichtsmethodischen Ansätzen von M.Buber und H.Nohl, B.Otto und C.R.Rogers	113
2.2.2.1.	Dialogik in den unterrichtsmethodischen Ansätzen von M.Buber und H.Nohl	114
2.2.2.2.	Dialogik in den unterrichtsmethodischen Ansätzen von B.Otto und C.R.Rogers	126
2.2.3.	Probleme der Beziehung zwischen Dialogik und Zweckrationalität	139
2.3.	Ein systematisierender Zusammenfassungsversuch	153
3.	PROBLEME BEI DER ENTWICKLUNG EINES BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANGS FÜR EIN UNTERRICHTSMETHODISCHES STRUKTURGITTER	160
3.1.	Das 'unterrichtsmethodische Dreieck' als Bedingung edukativ-intentionaler Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesse und seine Ausdifferenzierung	164
3.2.	Die Beziehung zwischen Normkonformität, Zweckrationalität und Dialogik und Perspektiven für eine kritische Dialogik	175
3.2.1.	Normkonformität, Zweckrationalität und Dialogik bei L.Wittgenstein, G.H.Mead und N.Luhmann	177
3.2.2.	Das dialogische Moment in der Kommunikationstheorie von L.Krappmann	191
3.2.3.	Ein Systematisierungsversuch der Beziehung zwischen Normkonformität, Zweckrationalität und (kritischer) Dialogik	203
3.2.4.	Ein kommunikationstheoretisches Stufenmodell	210
3.2.5.	Kritische Dialogik - eher ein "Diskurs" oder eher eine "Diskussion"	218
3.2.6.	Ein allgemeiner Skizzierungsversuch der kritischen Dialogik	235

4.	DAS UNTERRICHTSMETHODISCHE STRUKTURGITTER	239
4.1.	Der kategoriale Rahmen des unterrichtsmethodischen Strukturgitters	244
4.1.1.	Die Bedeutung des Implikationszusammenhangs zwischen unterrichtsmethodischen Reproduktions- und Definitionsmedien für den kategorialen Rahmen des unterrichtsmethodischen Strukturgitters	244
4.1.2.	Die Bedeutung des Implikationszusammenhangs zwischen fachdidaktischen und unterrichtsmethodischen Kriterien für den kategorialen Rahmen des unterrichtsmethodischen Strukturgitters	251
4.2.	Die Entfaltung des unterrichtsmethodischen Strukturgitters	261
4.2.1.	Die Aufschlüsselung der Unterrichtsbedingungen mittels eines Fragenkatalogs	264
4.2.1.1.	Fragenkomplex A: Die Analyse der Bedingungen des Erarbeitungsaspekts	267
4.2.1.2.	Fragenkomplex B: Die Analyse der Bedingungen des Interaktionsaspekts	273
4.2.1.3.	Fragenkomplex C: Die Analyse der Bedingungen des Legitimationsaspekts	278
4.2.2.	Die unterrichtsmethodischen Kriterien	282
4.2.2.1.	Das unterrichtsmethodische Kriterium I: Anschluß an die vorliegenden Erarbeitungsmuster zum Aufbau einer möglichst breiten und stabilen sowie einer auf gegenseitigem Verständnis beruhenden Erarbeitungsgrundlage	290
4.2.2.2.	Das unterrichtsmethodische Kriterium II: Den Erarbeitungsprozeß motivational stimulierende Auflösung lebensgeschichtlich verfestigter herrschaftsverzerrter und -bedingender Erarbeitungsmuster durch den Lehrer und Aufbau von fachdidaktisch legitimierten (fachdidaktische Strukturgitter!) psychischen Tiefenstrukturen in Orientierung an den Schülermotivationen	294
4.2.2.3.	Das unterrichtsmethodische Kriterium III: Partnerschaftliche Strukturierung des Erarbeitungsprozesses	298
4.2.2.4.	Das unterrichtsmethodische Kriterium IV: Anschluß an die vorliegenden Interaktionsmuster zum Aufbau einer möglichst konfliktreduzierten und auf wechselseitiger Anerkennung beruhenden Interaktionsbasis	301

4.2.2.5. Das unterrichtsmethodische Kriterium V: Den Interaktionsprozeß motivational stimulierende Auflösung lebensgeschichtlich verfestigter herrschaftsverzerrter und -bedingender Interaktionsmuster durch den Lehrer und Aufbau einer auf wechselseitiger Anerkennung und kommunikativer Mitbestimmung beruhenden Solidarität 303

4.2.2.6. Das unterrichtsmethodische Kriterium VI: Partnerschaftliche Strukturierung des Interaktionsprozesses 305

4.2.2.7. Das unterrichtsmethodische Kriterium VII: Legitimation der edukativ-intentionalen Strukturierung des unterrichtlichen Erarbeitungs- und Interaktionsprozesses 306

4.2.2.8. Das unterrichtsmethodische Kriterium VIII: Den Prozeß politischen Lernens motivational stimulierende Auflösung monologischer Legitimationsstrategien und Aufbau politischer Partizipation 310

4.2.2.9. Das unterrichtsmethodische Kriterium IX: Identifizierung der Schülerinteressen 312

5. AUSBLICK: ANSATZPUNKTE FÜR EINE THEORIE DER UNTERRICHTSPLANUNG 316

6. LITERATURVERZEICHNIS 327

LEBENSLAUF 343

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

Abbildung 1 3
Abbildung 2 4
Abbildung 3 8
Abbildung 4 9
Abbildung 5 11
Abbildung 6 11
Abbildung 7 18
Abbildung 8 19
Abbildung 9 20
Abbildung 10 24
Abbildung 11 27
Abbildung 12 38
Abbildung 13 39
Abbildung 14 43
Abbildung 15 52
Abbildung 16 67
Abbildung 17 75
Abbildung 18 82
Abbildung 19 94
Abbildung 20 101
Abbildung 21 110
Abbildung 22 116
Abbildung 23 133
Abbildung 24 144
Abbildung 25 158
Abbildung 26 164
Abbildung 27 166
Abbildung 28 172
Abbildung 29a..... 183
Abbildung 29b..... 184
Abbildung 30 204
Abbildung 31 211
Abbildung 32 254
Abbildung 33 263
Abbildung 34 318

0. EINLEITUNG

Das didaktische und curriculumtheoretische Problembewußtsein für die edukativ-intentionale Strukturierung unterrichtlicher Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesse, mit anderen Worten für unterrichtsmethodische Entscheidungen und Konzeptionen kann nicht anders als defizitär bezeichnet werden (vgl. z.B. W.Klafki 1974). Doch liegt heute wohl ein Diskussionsstand vor, der darauf drängt, diesen Problemkomplex zu thematisieren und in Angriff zu nehmen. Ein kurzer Blick auf einige Entwicklungslinien der didaktischen und curriculumtheoretischen Theoriebildung kann dies verdeutlichen.

Zwei Daten in der neueren Geschichte der Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der BRD scheinen mir besonders bedeutsam: 1967 rief S.B.Robinsohn (1974) zur Revision der Bildungs- bzw. Lerninhalte auf und ab 1969 setzte sich besonders K.-H.Flechsig (1970) für die technologische Wende in der Didaktik, also die Revision der Unterrichtsmethode ein. Mit diesen beiden Ereignissen ist der historische Umbruch markiert, den J.Habermas (1974, S.72ff) mit Blick auf die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsperspektiven als den Bruch mit einer quasi naturwüchsigen Traditionsfortschreibung bildungspolitischer und curricularer Prozesse identifiziert, als einem Bruch, der das politisch-administrative System also besonders die Kultusbürokratie und auf der anderen Seite die Lehrer 'vor Ort' vor das Problem der Legitimation ihrer pädagogischen Entscheidungen stellt.

Daß sich nun beide Diskussionsstränge der so eingeleiteten Curriculumrevision nicht gleichmäßig entwickelten und sich ihre Integration anbahnte, hat nun wiederum seine spezifischen historischen Gründe. Zwar finden sich besonders in der Reformpädagogik der Jahrhundertwende (vgl. G.Geißler 1970) kräftige Strömungen, die unterrichtsmethodische Fragen diskutieren und unterrichtsmethodische Konzeptionen entwickeln, die aber im folgenden von der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Pädagogik auf-

gesogen wurden (vgl. H.Nohl 1970), welche ihr Interesse mehr den Inhaltsfragen zuwandte (vgl. E.Weniger 1965; W. Klafki 1970a). In diese Tradition fügte sich auch die Schrift S.B.Robinsohns und es ist nicht verwunderlich, daß sein Modell der Curriculumrevision aufgrund gewisser sozialtechnologischer Züge, die an der Empfehlung besonders deutlich werden, die didaktischen Entscheidungen sogenannten Expertenurteilen zu überlassen, nur die geteilte Zustimmung der erziehungswissenschaftlichen Richtungen finden konnte, die ebenfalls in jener bildungstheoretischen Tradition stehen, aber den dort zentralen, wenn auch in manchem überholten Bildungsbegriff nicht gegen ein sozialtechnologisches Verfahrensmodell eintauschen möchten.

Diese und noch eine Reihe anderer Gründe haben dann im Gegenzug zu einer verstärkten Akzentuierung und Problematisierung der Kriterienfrage als dem Angelpunkt des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Legitimationsproblems und zu Bemühungen geführt, für die Inhaltsentscheidungen fachdidaktische Kriterien im Rahmen fachwissenschaftlicher, psychologisch-anthropologischer sowie gesellschaftstheoretischer Begründungszusammenhänge zu entwickeln (vgl. D.Lenzen 1973c), die als "didaktische Strukturgitter" bekannt wurden (vgl. besonders H.Blankertz 1973a,b; D.Lenzen/H.L.Meyer 1975a).

Ein anderer didaktischer Diskussionsstrang dagegen, der sich nämlich mit lernorganisatorischen Fragen beschäftigt, blieb hinter jenem zurück, indem die sogenannte Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik sich kaum von ihrer Tradition eines ausschließlich technologisch bis sozialtechnologisch orientierten und besonders im us-amerikanischen Raum geprägten Problembewußtseins (vgl. H.Dichanz/ G.Kolb 1975) trennen kann (vgl. K.-H.Flechsig 1975), um sich der Legitimationsproblematik unterrichtsmethodischer Entscheidungen zuzuwenden. Doch bahnt sich eine solche Wende in einem steigenden Unbehagen an der Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik an (vgl. besonders Th.Hein-

ze 1972a,b, 1976; H. Rademacker 1972a,b, 1974), das sich auf die Tradition der Reformpädagogik besinnt und Unterrichtsmedien z.B. in Unterrichtsprojekte einbinden möchte, ohne aber mit einer solchen Kritik zu einer umfassenden und systematisch begründeten Alternativkonzeption vorstoßen zu können.

Einen Beitrag zu dieser sich verstärkt aufdrängenden Problematik und zur curriculumtheoretischen Integration jener noch weitgehend getrennt sich entwickelnden Diskussionsstränge zu leisten, also einen erziehungswissenschaftlichen Begründungszusammenhang zur Legitimation unterrichtsmethodischer Entscheidungen zu entwickeln, soll die Aufgabe dieser Arbeit sein, die in einer ersten Argumentationsfigur, dem ersten Kapitel, überprüft, ob und wie die strukturelle Anlage der fachdidaktischen Strukturgitter als Paradigma gewählt werden kann, um nun auch das Problem der Unterrichtsmethode und Lernorganisation edukativ-intentional strukturieren und unterrichtsmethodische Entscheidungen zu legitimieren. Im Rahmen dieser vorbereitenden Diskussionen wird deutlich werden, daß ein erziehungswissenschaftlicher Begründungszusammenhang unterrichtsmethodischer Kriterien mehrere Problemkreise zusammenschließen muß, indem zunächst (im 2. Kap.) auf die Tradition unterrichtsmethodischer Theoriebildung Bezug genommen wird, um aus ihnen gezielt solche Ansätze aufzugreifen, die die Anlage und Intentionalität des ins Auge gefaßten unterrichtsmethodischen Kriteriensystems, also des unterrichtsmethodischen Strukturgitters antizipierend vorbereiten. Dennoch ist es nicht möglich, diese besonders auch gesellschaftstheoretisch ganz unterschiedlich konzipierten und einerseits eher lerntheoretisch bzw. andererseits mehr kommunikationstheoretisch begründeten Ansätze schlicht zusammenzuschließen, so daß es die Aufgabe des 3. Kapitels sein wird, eine lern-, kommunikations- und gesellschaftstheoretisch begründete Argumentationsfolie als Bezugspunkt für eine kritische Einschätzung jener unterrichtsmethodi-

schen Ansätze zu entwickeln. Als letzter Schritt bleibt dann schließlich, diesen Begründungsrahmen nun selbst in eine unterrichtsmethodische Konzeption umzugießen und das unterrichtsmethodische Strukturgitter als ein Kriteriensystem zu entfalten, das als Diskussionsvorschlag einen Maßstab für die Strukturierung unterrichtlicher Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesse darstellt, der sowohl die Interessen des Lerner-Subjekts als auch die von der sozio-historischen und institutionellen Umwelt an ihn gestellten Forderungen und Ansprüchen ins Auge faßt und diese so zu vermitteln versucht, daß die Mündigkeit des Lerners - was darunter zu verstehen ist, wird noch zu klären sein - befördert wird.

1. EINE PERSPEKTIVE ZUR ENTWICKLUNG EINES KRITERIUMS FÜR UNTERRICHTSMETHODISCHE ENTSCHEIDUNGEN: DER STRUKTURGITTERANSATZ

1.0. Das Verhältnis von Didaktik und Unterrichtsmethodik - eine terminologische Vorklärung

"Das Verhältnis von Didaktik und Unterrichtsmethodik muß nach wie vor als ein weitgehend ungeklärtes Problem gelten, obwohl diese Frage in der intensiven Didaktik- bzw. Curriculum-Diskussion der letzten zwei Jahrzehnte immer wieder angesprochen worden ist." (W.Klafki 1976, S.77)

Mit diesen Worten leitet W.Klafki seinen bislang jüngsten Beitrag zum Verhältnis von Didaktik und Unterrichtsmethodik ein, einem Verhältnis, über das alles andere als Klarheit besteht, da besonders seit der Entstehung der sogenannten "Berliner Didaktik" (vgl. P.Heimann 1970a, b; W.Schulz 1970a, b) die Interpretation der geisteswissenschaftlichen Didaktik bezüglich dieser Frage (vgl. E.Weniger 1959) angefochten ist und darum gerungen wird, ob jenes Verhältnis, wie W.Klafki auch in jenem jüngsten Beitrag herausstreicht, als ein eher asymmetrisches im Sinne der These vom "Primat der Didaktik gegenüber der Methodik" (W.Klafki 1964, S.54; vgl. ders. 1970b, S.86f; 1970c, S.142; 1970d, S.70ff) identifiziert werden muß oder als ein eher symmetrisches im Sinne der Interdependenz-These (vgl. P.Heimann 1970a, S.119; 1970b, S.11; W.Schulz 1970a, S.25, 27f, 45; ders. 1970b, S.414), die H. Blankertz (1969a, S.92ff) als These vom Implikationszusammenhang von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen weitergehend begründet und entfaltet hat.

Hinter diesem Streit vermute ich z.T. ein Scheinproblem, das im wesentlichen dadurch entstehen konnte, daß die unterrichtsmethodische Theoriebildung in der neueren erziehungswissenschaftlichen Diskussion übergebührlich vernachlässigt und zum 'Stiefkind' der Didaktik wurde und deshalb heute in der Erziehungswissenschaft nur ein recht vages Verständnis darüber vorliegen kann, was der

Begriff der "Unterrichtsmethode" meint und worin seine spezifische Problematik besteht (vgl. P. Menck 1974). Deshalb soll zunächst eine terminologische Klärung versucht werden, die jene Scheinproblematik aufzulösen verspricht, um so die sozusagen eigentliche Problematik jener Beziehung in Angriff nehmen und entfalten zu können.

Der schon zitierte Aufsatz von W.Klafki (1976) ist hierfür ein wichtiger Beitrag, insofern er vorschlägt, zwischen den Begriffen "Thema" bzw. "Thematik" einerseits und "Gegenstand" (des Unterrichts) bzw. "Inhalt" oder "Inhaltlichkeit" zu differenzieren (W.Klafki 1976, S.83), da die Unterrichtsgegenstände bzw. -inhalte zunächst einmal einem vorpädagogischen Raum entstammen und wie z.B. der Inhalt "Tuberkulose", an dem H.Blankertz (1969a, S.94ff) dieses Phänomen erläutert, zum Thema medizinischer, biologisch-bakteriologischer, politischer, hygienischer, geschichtlicher oder psychologisch-literarischer Betrachtungen gemacht werden kann. Einen solchermaßen nur vorpädagogisch in einer jeweils bestimmten Thematik spezifizierten Inhalt gilt es im pädagogischen Raum im Hinblick auf die "methodische Leitfrage" (H.Blankertz 1969a, S.97) hin zu strukturieren, d.h. auf eine Frage hin, die das Verhältnis zwischen den Ansprüchen der Sache und der Gesellschaft an das Lerner-Subjekt und auf der anderen Seite den Ansprüchen dieses Subjekts thematisiert; mit anderen Worten, es gilt einen Inhalt im Hinblick auf eine ins Auge gefaßte "edukative Intentionalität" - in älteren Konzeptionen häufig mit dem Begriff "Bildung, in neueren Ansätzen hingegen mit Leitvorstellungen wie etwa der der "Emanzipation" umschrieben - zu einer edukativ intentionalen Thematik zu transformieren.

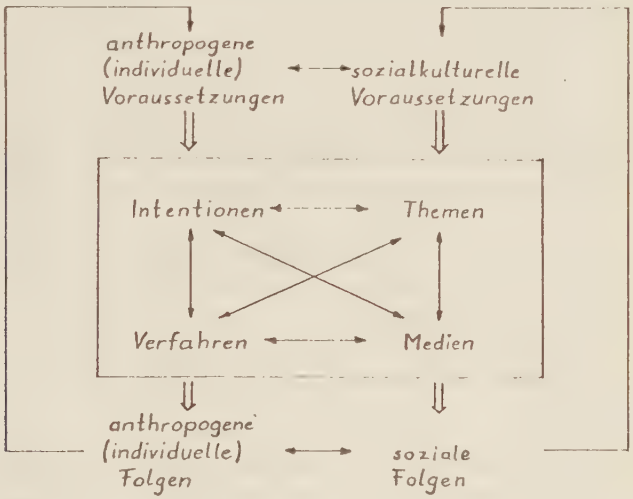
Eine analoge terminologische Differenzierung die W. Klafki leider nicht vorgenommen hat, scheint mir auch bzgl. der Methodenproblematik äußerst sinnvoll. So konstituiert sich die Beziehung zwischen dem Lehrer, Schüler und Inhalt zunächst durch kommunikative Vermittlungstechniken, wie z.B. den kommunikativen Einsatz von Denkan-

stößen und Aufforderungen, Bild- und Schreibmaterial, die in verschiedensten außerschulischen und vorpädagogischen Räumen und Handlungs- und Erlebnissituationen anzutreffen sind. Was sie in einer Weise, die der Transformation von Inhalten in Themen entspricht, in Unterrichtsmethoden verwandelt, ist wiederum ihr spezifischer Bezug auf die edukative Intentionalität, oder anders ausgedrückt, auf die "methodische Leitfrage".

Vor dem Hintergrund dieser terminologischen Abklärung kann eine Vermittlung zwischen der Position W.Klafkis und der W. Schulz' bezüglich der Beziehung von Didaktik und Methodik sich anbahnen.

W.Schulz hat seine Sichtweise dieser Beziehung folgendermaßen schematisiert (W.Schulz 1970b, S.414):

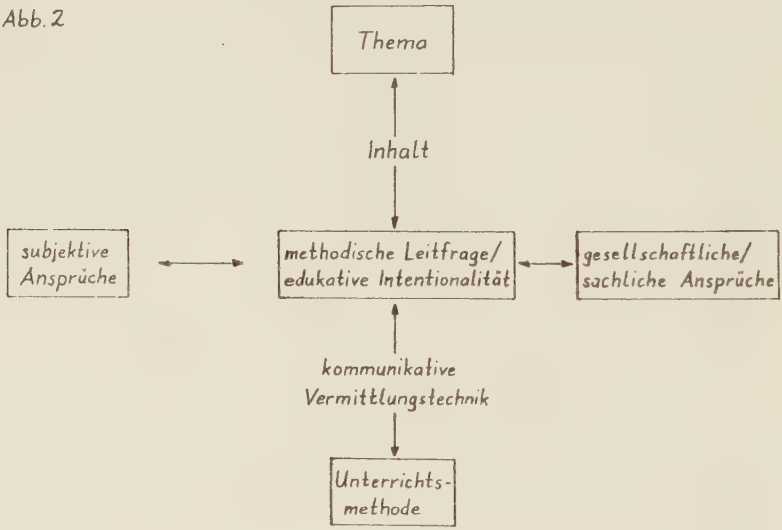
Abb. 1



Demgegenüber führt die von mir verfochtene These vom Primat der edukativen Intentionalität, also der Ziel- bzw. Sinnentscheidungen des Unterrichts im Verhältnis zu den inhaltlichen und kommunikativ-verfahrensmäßigen Festlegungen, eine These, die inhaltlich eng an einen von P.Menck entwickelten Gedanken anschließt (P.Menck 1972,

S.161; 1975, S.80), zu einer anderen Schematisierung unterrichtlicher Felder, die eine Interpretation der bildungs- und lern- bzw. lehrtheoretischen Position eröffnet, allerdings in etwas anderer Weise, als sie W.Klafki vorschwebt, der sich bisher intensiv um eine Subsumtion jener in seine Konzeption bemüht (vgl. W.Klafki 1970b, S.85; 1970f, S.390ff; 1976, S.80ff) und darauf aufmerksam zu machen versucht hat, daß die Berliner Didaktiker im Grunde der These vom Primat der Didaktik zustimmen, indem sie den inhaltlich-intentionalen Fragen eine vorrangige Bedeutung zumessen.

Abb.2



Die Vergleichbarkeit dieser Felder mit denen in Abb.1 liegt auf der Hand: Die "methodische Leitfrage" bzw. die "edukative Intentionalität" korrespondiert mit den "Intentionen", das"Thema"mit den "Themen", die "kommunikative Verfahrenstechnik" mit den "Verfahren" und den "Medien" und die "subjektiven Ansprüche" wären in gewisser Weise mit den "Anthropogenen (Individuellen) Voraussetzungen" bzw. "Folgen" und entsprechend die "gesellschaft-

lichen sachlichen Ansprüche" mit den "Soziokulturellen Voraussetzungen" bzw. den "Sozialen Folgen" vergleichbar. Ebenso wie bei W.Schulz sind alle Felder untereinander verbunden; sie stehen in einem Implikationszusammenhang.

Aber auch auf die Differenzen muß aufmerksam gemacht werden: So fällt auf, daß W.Schulz in seiner Schematisierung das Feld "Unterrichtsmethode" gemäß Abb. 2 außer Acht läßt. Zwar spricht er in seiner Kommentierung des Feldes "Verfahren" von "Methodik" (W.Schulz 1970b, S. 418ff), führt dieses aber so aus, daß es mit dem begrifflich weitgehend zusammenfällt, was obig mit "kommunikative Vermittlungstechnik" bezeichnet ist, indem er zwischen der Unterrichtsorganisation undden Verhaltensformen des Unterrichtenden unterscheidet, die er einem Vorschlag R.Tauschs folgend in drei Polaritäten, Kälte - Wärme, Engagement - Desinteresse, Kontrolle - Selbständigkeit zu erfassen versucht. Auch die Unterrichtsorganisation schlüsselt W. Schulz nicht weniger formalistisch auf, indem er Methodenkonzeptionen (z.B. das ganzheitlich-analytische oder elementenhaft-synthetische Vorgehen), Artikulationsschemata, Gruppierungsformen und Aktionsformen des Lehrers unterscheidet. Diese Momente müssen also dem Feld "kommunikative Vermittlungstechnik" zugewiesen werden, da hinter ihnen keine systematische edukative Intentionalität erkennbar wird, die es erlauben würde, im obig festgelegten Sinne von "Unterrichtsmethode" zu reden.

Aber noch eine zweite Differenz zwischen denen in Abb. 1 und Abb. 2 schematisierten Konzeptionen ist bedeutsam: Zwar sind in beiden Fällen alle Felder miteinander wechselseitig verbunden, aber ihre Beziehung untereinander ist bei letzterer doch wesentlich anders strukturiert als bei der Schematisierung von W. Schulz, da das Feld "methodische Leitfrage/edukative Intentionalität" zum einen der vermittelnde Ort zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft bzw. der Sache und denen des Subjekts und

zum anderen ein eher abstrakt zu nennendes Konstrukt ist, das sich auf die konkretere Ebene des "Themas" und der "Unterrichtsmethode" transformiert und konkretisiert.

Insofern rückt die von mir ins Auge gefaßte Konzeption in die Nähe der Vorstellungen von W.Klafki, andererseits aber muß sie als Kritik an ihnen verstanden werden; denn wenn W. Klafki von der "Unterrichtsmethode" spricht, meint auch er ähnlich wie W.Schulz und übrigens die meisten Arbeiten zur Theorie der Unterrichtsmethode (vgl. P.Menck 1974, S.413) eher das, was obig als "kommunikative Vermittlungstechniken" bezeichnet worden ist. Damit steht seine These vom "Primat der Didaktik gegenüber der Methodik" einerseits in Übereinstimmung andererseits aber auch im Widerspruch mit der bisher ins Auge gefaßten didaktischen Position, die man mit der These vom Primat der edukativen Intentionalität umreißen könnte, als parteiliche Vermittlung zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft bzw. Sache und denen des Subjekts im Verhältnis zu den Inhalten und kommunikativen Vermittlungstechniken, eine edukative Intentionalität, die sich auf die edukativ-intentionale Thematik und Unterrichtsmethodik auslegt und sich in ihr konkretisiert.

Es sollte nicht der Eindruck entstehen, als wollte ich mit dieser These die Konzeption W.Klafkis in einer Weise umgreifen, wie er es seinerseits gegenüber W.Schulz allem Anschein nach versucht; denn W.Klafkis Akzentuierung des inhaltlich-didaktischen, also thematischen Aspekts und seine konzeptuelle Vernachlässigung des unterrichtsmethodischen führt, wie im folgenden zu zeigen sein wird (vgl. 1.2.), zu Vorentscheidungen für die Konstituierung einer Theorie der Unterrichtsmethode, die nicht mitvollzogen werden können.

Der Gedankengang des ersten Kapitels kann als Entfaltung und Begründung dieser von mir lediglich kommentarlos vorgestellten Primat-These verstanden werden, die zunächst auf ihre kommunikationstheoretischen Annahmen hin befragt

werden soll, indem die kommunikationstheoretische These vom Implikationszusammenhang inhaltlicher und kommunikativ-verfahrensmäßiger Aspekte aufgestellt und erläutert wird. Dieser Gedanke soll im nächsten Abschnitt (1.2.) in dem Raum pädagogischer Fragestellungen weiterentwikkelt werden, wobei zu klären sein wird, was die These vom Implikationszusammenhang thematischer und unterrichtsmethodischer Momente und Entscheidung im pädagogischen Feld meint, um so einen Leitfaden zu bekommen, mit Hilfe dessen die unterrichtsmethodischen Implikationen eines didaktischen Konzepts, das ich für die Konstituierung einer kritischen Theorie der Unterrichtsmethode für besonders aussichtsreich halte, nämlich des fachdidaktischen Strukturgitteransatzes ermittelt werden können (1.3.). In einem abschließenden Abschnitt sollen dann Betrachtungen über die Bedeutung des projektierten unterrichtsmethodischen Strukturgitters für fachdidaktische Strukturgitter angestellt werden.

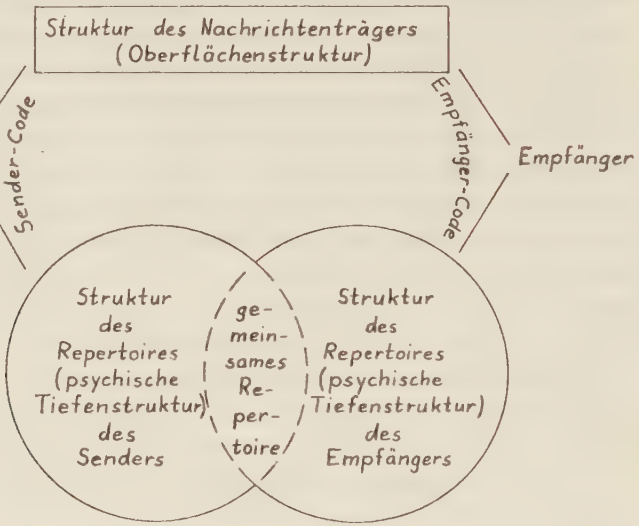
1.1. Ein kommunikationstheoretischer Formulierungsversuch des Implikationszusammenhangs zwischen inhaltlichen und kommunikativ-verfahrensmäßigen Aspekten

Eine kommunikationstheoretische Einschätzung des inhaltlichen und des kommunikativ-verfahrensmäßigen Aspekts im Kommunikationsfeld, also der - etwas umgangssprachlich ausgedrückt - kommunikationstheoretischen Was-Perspektive und Wie-Perspektive soll hier versucht werden, indem diese Momente in ein Kommunikationsmodell eingetragen werden, das es allerdings allererst zu entwickeln gilt als ein Modell, das dem speziellen Anspruch gerecht werden soll, kommunikationstheoretisch die inhaltlichen und kommunikativ-verfahrensmäßigen Aspekte und ihre Beziehungen untereinander erfassen zu können.

Hierfür scheinen mir 3 kommunikationstheoretische Konzeptionen, nämlich C.E. Shannon und W. Weavers kommunika-

tionstheoretisches Minimalmodell, Ch.W. Morris' Semiotik-Konzeption und K.Bühlers Organon-Modell als Einstieg in einen kommunikationstheoretischen Argumentationszusammenhang von einem gewissen heuristischen Wert zu sein.

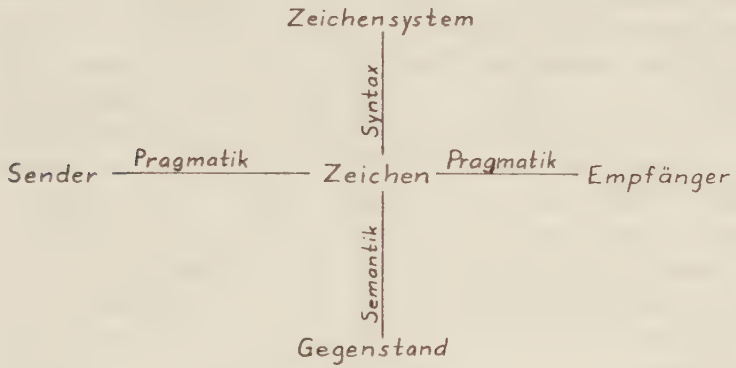
Abb. 3



Das kommunikationstheoretische Minimalmodell (vgl. Abb. 3), das seinen Ursprung in den nachrichtentechnischen Ausführungen zur Kommunikation von C.E.Shannon und W.Weaver (1949) hat und in der Folgezeit von Kommunikationstheoretikern mannigfaltig in verschiedene Richtungen weiterentwickelt wurde (vgl. D.Lenzen 1974), thematisiert den Zusammenhang zwischen Sender, Empfänger und der zu übermittelnden Nachricht, indem die Strukturanalyse sich auf zwei Ebenen bezieht, nämlich erstens auf die Struktur des Nachrichtenträgers selbst, also z.B. der elektromagnetischen Impulse bei der Telegraphie oder der Laute bei der sprachlichen Rede, und zweitens auf die Struktur dessen, was der Sender mitzuteilen intendiert, bzw. dessen, was der Empfänger als Bedeutung aus der Struktur des Nachrichtenträgers ermittelt. Indem nun die Beziehungsstruktur

zwischen diesen beiden Ebenen zum Interessenschwerpunkt kommunikationstheoretischer Überlegungen wird, konzentrieren sich die Fragestellungen auf den kommunikativen Code, bei dem man,will man den Ausführungen H.Reimanns (1968, S.88ff) folgen, 4 Stufen unterscheiden kann: die Stufe der rein physikalischen Signalübertragung, der darauf aufbauenden Übermittlung von Informationen, die den Signalen strukturell inhärent sind und zur dritten Stufe führen, den Auslösemechanismen und Schlüsselreizen, welche schließlich das humanspezifische Sinnverstehen erlauben.

Abb. 4



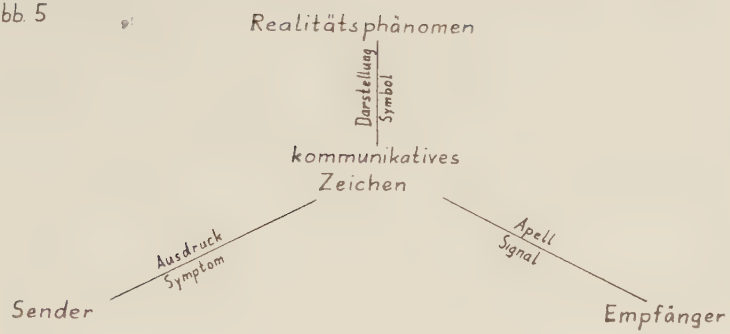
Die Semiotik, die besonders mit dem Namen Ch.W.Morris (1972) verbunden ist, der zwar nicht ihr eigentlicher Begründer ist, aber die Vorarbeiten von Ch.S. Peirce hierzu systematisch, wenn auch mit einer Brechung zum Behaviorismus hin, entfaltete, setzt die Akzente kommunikationstheoretischer Betrachtungen anders; ihn interessiert eher das kommunikative Zeichen, bei dessen Untersuchung sich eine Differenzierung in mehrere Ebenen als recht sinnvoll herausstellt: die Ebene der Syntaktik, die die Struktur der Zeichen untereinander thematisiert, die der Semantik als einer Theorie, die der Beziehungsstruktur zwischen den Zeichen und ihrer Bedeutungen ana-

lysiert, und drittens die Ebene der Pragmatik, die auf den Gebrauch der Zeichen durch die Kommunikationsteilnehmer abhebt. Mit dieser kommunikationstheoretischen Konzeption erschließt sich ein recht weit gefaßter Zugriff auf Kommunikation, indem auch Phänomenen eine kommunikationskonstituierende Funktion zukommt, wie z.B. der Architektur (vgl. U.Eco 1972, S.293ff) oder Arbeitsprodukten und Geld, die, wie F.Rossi-Landi vorschlägt (1972, bes. S.61ff), nicht nur im Rahmen der politischen Ökonomie, sondern angemessener mit Hilfe einer als Semiotik interpretierten politischen Ökonomie erfaßt werden sollen.

Mit dieser veränderten kommunikationstheoretischen Akzentsetzung fällt es nicht schwer, die Semiotik als eine Ergänzung zum ursprünglich nachrichtentechnisch ausgerichteten Kommunikationsmodell zu verstehen, zumal von G.Klaus (1972, S.13ff) der Vorschlag gemacht worden ist, zwischen der Sigmatik, die die Bedeutung eines Zeichens als sozusagen objektive Bedeutung von Realitätsphänomenen meint und der Semantik zu unterscheiden, die als Bedeutungstheorie zu verstehen ist, die sich mit den den Zeichen impliziten subjektiv-psychischen Strukturen des Zeichenbenutzers beschäftigt, so daß sich ein kommunikationstheoretisch differenzierteres Verständnis des Codes nun ergeben kann: Die Transformationsleistung, die der Sender oder umgekehrt gesehen der Empfänger zu erbringen hat, kann nämlich nun als die Transformation des intentional Gemeinten in eine objektiv wahrnehmbare und deshalb vermittelbare Zeichenstruktur erkannt werden, der allerdings schon vorgängig eine sozio-historisch determinierte Bedeutungshaftigkeit zukommt, welche im Codierungsprozeß notwendig in Rechnung zu stellen ist.

Als eine weitergehende Differenzierung der Semiotik könnte man schließlich den sprachtheoretischen Beitrag K.Bühlers (1934) und sein Organon-Modell verstehen, da hier das kommunikative Zeichen im systematischen Feld zwischen Sender, Empfänger und den Realitätsphänomenen

Abb. 5



entfaltet wird und insofern Überlegungen zur semiotischen Disziplin der Pragmatik darstellt. K.Bühler unterscheidet nämlich drei pragmatische Zeichenfunktionen, die Symbol-, Symptom- und Signalfunktion, d.h. die Funktion des Zeichens, gegenüber den Realitätsphänomenen eine Darstellung dieser zu leisten, zweitens die Funktion, dem Sender zum Ausdruck seiner Intentionen zu verhelfen und schließlich die Signalfunktion, mit Hilfe der der Sender einen in Referenz an Realitätsphänomene formulierten Appell an den Empfänger richtet.

Dieser knappe Abriß dreier kommunikationstheoretischer Grundmodelle mag genügen, um ihre Synthese zu einem Modell (vgl. Abb. 6) vorzustellen, das zu einem kommunikationstheoretischen Zugriff auf die inhaltlichen und kommunikativ-verfahrensmäßigen Aspekte des Kommunikationsfeldes gleichermaßen beitragen soll.

Abb. 6

Dennoch muß diese Schematisierung noch unbefriedigend wirken, da ihr ein integratives Moment fehlt, das die noch isoliert auftretenden Kommunikationsfaktoren zu einer Einheit zusammenklammert; d.h. es wäre der schon von Ch.W.Morris formulierte Einheitsgedanke der semiotischen Teildisziplinen (Ch.W.Morris 1972, S.80) zu entfalten, um so die Integrationspunkte der eher auf die Wie-Perspektive abhebenden Pragmatik und der eher auf die Was-Perspektive abhebenden Semantik, Sigmatik und Syntax aufzuweisen und gleichzeitig die je unterschiedlichen Auslegungen des semiotischen Gesamtprozesses aufzeigen zu können. Aber andererseits ist gerade Ch.W.Morris für eine solche Projektion kein guter Gewährsmann, denn indem er eine hierarchische Struktur zwischen diesen Disziplinen annimmt, dergestalt, daß er die Syntaktik als Voraussetzung für die Semantik und diese wiederum als Voraussetzung für die Pragmatik konzipiert, ohne umgekehrt den Einfluß der Pragmatik auf die Semantik und Syntaktik zu thematisieren, gibt er ein Paradigma der Trennung statt Integration, das bis heute für die semiotische Theoriebildung symptomatisch geblieben ist: so interessieren von soziologischer Seite im wesentlichen nur die interpersonellen Beziehungen, sei es in der face-to-face-Kommunikation oder auf einer global-gesellschaftlichen Ebene als Rollenhandeln, ohne eine semantische oder sigmatische Analyse der kommunikativen Zeichen konzeptuell zu integrieren; und von linguistischer Seite interessiert im wesentlichen nur die Struktur der Sprache, ohne eine Verbindung zur Pragmatik herzustellen, denn auch die besonders von J.L.Austin und J.R.Searle initiierte Sprechakttheorie ist im Grunde eine Semantiktheorie und impliziert keine Theorie sozialen Handelns. Erst in letzter Zeit konnte unter dem Schlagwort des Sprechens als sozialem Handeln (vgl. z.B. U.Maas/D.Wunderlich 1972; F.Hager/H.Haberland/R.Paris 1973) die Programmatik einer anzustrebenden Integration formuliert werden, indem die Regelhaf-

tigkeiten der Kommunikation als gesellschaftliche Konventionalität erkannt wird, die sich auf die Ebene der Semantik und Syntax und andererseits der Pragmatik auslegt, diese "zweite Ebene ist aber eigentlich nicht die zweite" - so betont D.Wunderlich (1972, S.14) -, "sondern die erste, nämlich die für jedes Sprachenlernen und Sprachlernen primär anvisierte". Mit dieser Stoßrichtung deutet sich die Möglichkeit der Verbindung mit der Semantik-Theorie A.Schaffs (1969) an, der die Strukturen der kommunikativen Zeichen im Kontext gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse sieht, mit seiner Konzeption aber leider bisher ohne größere Resonanz geblieben ist, vielleicht deshalb, weil sie erst in Anfängen entwickelt ist und viele Fragen noch offen läßt.

Angesichts dieses desolaten Entwicklungsstandes einer Kommunikationstheorie, die den inhaltlichen wie gleichermaßen den kommunikativ-verfahrensmäßigen Aspekt thematisiert und analysiert, scheint für eine erfolgversprechende Weiterarbeit besonders aussichtsreich zum einen die interaktionistische Wissenssoziologie (vgl. P.L.Berger/Th.Luckmann 1970 u. J.Matthes/F.Schütze 1973) und zum anderen die materialistisch orientierte und psychologisch begründete Theorie der sozialen Wahrnehmung, wie sie K. Holzkamp (1973) ausführt, zu sein. Die Anlage und die Perspektiven einer so konstituierten Theorie können hier nicht im Einzelnen expliziert werden (vgl. H.Geißler 1976), sondern sollen zugespitzt auf das Problem der Beziehung zwischen inhaltlichem und kommunikativ-verfahrensmäßigem Aspekt thematisiert werden.

Hierbei empfiehlt es sich, den inhaltlichen Aspekt, also die kommunikationstheoretische Was-Perspektive, d.h. den Zusammenhang von gesellschaftlichem Kontext, Realitätsphänomenen, kommunikativen Zeichen und psychischen Strukturen (vgl. Abb.3) in eine Makroebene gesellschaftlicher Strukturen und eine Mikroebene der individuellen Kommunikation zu differenzieren. Die dort erkennbaren

Strukturen sind in beiden Fällen recht ähnlich.

Auf der Mikroebene vollzieht sich der Kommunikationsprozeß im Wechselverhältnis zwischen den psychischen Strukturen der Kommunikationsteilnehmer und ihrem kommunikativen Verhalten, indem dieses zum einen den Ausgangspunkt für die kommunikationsorientierende Wahrnehmung der Kommunikationsteilnehmer bildet und zum anderen das Produkt der parallel zum Kommunikationsverhalten ablaufenden psychischen Aktivitäten ist. Das Verhältnis von kommunikativen Zeichen und psychischen Strukturen, das als kommunikativer Code bezeichnet wurde, legt sich so zum einen als Spannungsverhältnis zwischen den Strukturen dieser beiden Ebenen aus, die ich in Anlehnung an die strukturalistische Terminologie die Oberflächen- und die Tiefenstruktur nennen möchte (vgl. D.Lenzen 1973, S.9ff), wobei die Kommunikationsteilnehmer lediglich als anonyme Größen und monologisch konzipiert erscheinen, und zum anderen als Spannungsverhältnis zwischen dem kommunikativen Sender und Empfänger, da jener das kommunikative Verhalten von diesem wahrnimmt und dekodiert und darauf aufbauend sein eigenes Verhalten generiert, das dieser dann wiederum zu dekodieren hat. Mit anderen Worten ergibt sich ein durch Codierungsdifferenzen bedingtes Spannungsverhältnis zwischen dem vom Sender subjektiv Gemeinten und dem vom Empfänger subjektiv Verstandenen, ein Spannungsverhältnis, welches zwar auf den sozio-historischen gegebenen Bedeutungsstrukturen der kommunikativen Zeichen und den mit ihnen korrespondierenden psychischen Tiefenstrukturen aufbaut, andererseits aber diese Strukturen in einem durch interpersonelle Codierungsdifferenzen gekennzeichneten dynamischen und permanenten Aushandelungs- und Revisionsprozeß kommunikativer Regelhaftigkeiten (auf der Ebene der Pragmatik, Semantik, Sigmatik und Syntax) allererst und immer wieder konstituiert, indem der Sender die Bedeutung seiner kommunikativen Zeichen als Ausdruck seines subjektiven Vorverständnisses dem Empfänger

anbietet und jener dieses Angebot einer kommunikativen Festlegung und Konstituierung eines kommunikativen Codes aufgrund seines eigenen kommunikativen Vorverständnisses z.T. annimmt, z.T. aber auch vielleicht ablehnt und in einem Revisionsvorschlag zur weiteren Diskussion stellt.

Diese Überlegungen möchte ich so zusammenfassen: Die kommunikationstheoretische Was-Perspektive, die sich zum einen in der Beziehung zwischen den kommunikativen Zeichen, den Realitätsphänomenen und weiterhin dem sozio-historischen Kontext (vgl. Abb.6), d.h.um mit K.Bühler zu sprechen, sich in der Darstellungsfunktion konkretisiert, und die zum anderen mit Blick auf die psychischen Strukturen der Kommunikationsteilnehmer auch den kommunikativen Code einschließt, kann nur in ihrer Verschränkung mit der kommunikationstheoretischen Wie-Perspektive konzeptualisiert werden, d.h. mit dem Spannungsverhältnis zwischen Sender, Empfänger und weiterhin dem sozio-historischen Kontext, das in der Symptom- und Signalfunktion des kommunikativen Zeichens erscheint. Oder kürzer ausgedrückt: Die inhaltlichen Aspekte der Kommunikation, also die kommunikationstheoretische Was-Perspektive, stehen mit den kommunikativ-verfahrensmäßigen, also der kommunikationstheoretischen Wie-Perspektive, in einem Implikationszusammenhang.

Die Bedeutungshaftigkeit kommunikativer Zeichen ist nun aber nicht nur als Resultat kommunikativer Prozesse zwischen zwei Kommunikationspartnern zu denken; vielmehr finden diese schon zu Beginn ihres kommunikativen Kontaktes vorgängige sozio-historische Bedeutungsstrukturen vor, die das Resultat gesellschaftlich-kollektiver Kommunikationsprozesse sind. Ihren Zusammenhang mit individuell-interpersonellen Interaktionen bemüht sich die Wissenssoziologie aufzuklären und spricht vom "Alltagswissen", das jedermann zukommt und die Basis allen Handelns und aller Wissensspezialisierungen, wie z.B. in Berufsrollen oder in der wissenschaftlichen Forschung ist. Vom Stand-

punkt einer materialistischen Erkenntnis- und Gesellschaftstheorie wie sie z.B. in der dialektisch-materialistischen Widerspiegelungs- oder Abbildtheorie vorliegt (M.Buhr/G.Klaus 1972, S.32ff, S.1161), wird das gleiche Phänomen allerdings anders gedeutet, ohne daß sich aber damit beide Positionen ausschlössen. Das "Alltagswissen" wird als gesellschaftliches Bewußtsein thematisiert, das in einem bestimmten Zusammenhang mit den Strukturen des gesellschaftlichen Seins steht, deren relevantester Sektor der ökonomische Bereich ist und dem - wiederum strukturalistisch gesprochen - als Oberflächenstruktur der kausale Primat gegenüber den psychischen Tiefenstrukturen der Gesellschaftsmitglieder zukommt. Eine gewisse Vermittlung zwischen beiden Positionen hat K.Holzkamp (1973 bes. S.128ff) ermöglicht, indem er die Entwicklung gesellschaftlicher Strukturen, also des gesellschaftlichen Seins und Bewußtseins, im Rahmen von Interaktionen erklärt, in denen neues Wissen zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktivkräfte und andere Normen zur Revision des gesellschaftlich-institutionellen Rahmens gefunden und verhandelt werden. Umgekehrt sind diese Prozesse immer auch an die sozio-historisch gewordenen Strukturen der technologischen Ausrüstung und Verteilung sozialer Positionen innerhalb der Gesellschaft, sowie der Akkumulation technischen Wissens und sozialnormativer Interpretationen der gesellschaftlichen Wirklichkeit gebunden. Das bedeutet nicht nur ein Spannungsverhältnis zwischen der gesellschaftlichen Oberflächenstruktur und psychischen Tiefenstruktur, sondern auch eines zwischen gesellschaftlichen Gruppen, die an diesem Gesamtprozeß beteiligt sind. So gründet der Historische Materialismus auf der empirischen Hypothese des Antagonismus zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen (vgl. M.Buhr/G.Klaus 1972, S.878ff) und zeichnet damit ein wenn auch recht grobes Bild der Spannungen der gesellschaftlichen Entwicklung besonders auf der Oberfläche, während die Wissens-

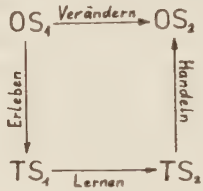
soziologie eher mit Blick auf die psychischen Tiefenstrukturen wesentlich minutiöser die Verteilungsstruktur gesellschaftlichen Wissens mit dem Rollenbegriff thematisieren kann. (vgl. P.L.Berger/Th.Luckmann 1972, S.76ff).

Aufgrund dieser kommunikationstheoretischen Skizzen konnte deutlich werden, daß die These vom Implikationszusammenhang der kommunikationstheoretischen Was- mit der Wie-Perspektive sich sowohl auf die kommunikationstheoretische Mikro- als auch auf die Makroebene gesellschaftlich-kommunikativer Prozesse bezieht, die beide miteinander verkoppelt sind, dergestalt, daß die Prozeßhaftigkeit der gesellschaftlichen Realität nicht nur an die Strukturen des gesellschaftlichen Seins und Bewußtseins gebunden, sondern umgekehrt auch an die Interaktionen auf der kommunikationstheoretischen Mikroebene verwiesen ist, welche selbst wiederum gesellschaftlich vorstrukturiert sind.

Während die bisherigen kommunikationstheoretischen Überlegungen von der eher schlichten kommunikationstheoretischen Grundstruktur, wie sie in Abb. 6 dargestellt wurde, ausgingen, die lediglich die bedeutendsten kommunikationstheoretischen Elemente aufzeigte und von hieraus auf jenen Implikationszusammenhang hingewiesen werden konnte,bedürfen die komplexer gewordenen Betrachtungen einer anderen, ihren Intentionen mehr angemessenen konzeptuellen Schematisierung. In einem ähnlichen Zusammenhang habe ich (1976) den Vorschlag gemacht, begrifflich nicht nur zwischen einer Oberflächen- und einer psychischen Tiefenstruktur zu unterscheiden; denn diese für alle strukturalistischen Ansätze charakteristische Differenzierung führt leicht zu der konzeptuell problematischen Tendenz zum Statischen und zur Vernachlässigung der Prozeßhaftigkeit gesellschaftlichen und kommunikativen Geschehens. Eine solche Reduktion auf die kommunikationstheoretische Was-Perspektive muß unter Einlösung der Erkenntnis jenes Implikationszusammenhangs verhindert wer-

den, indem die Linien der prozeßbedingten Veränderung sowohl auf der Oberflächen- als auch der Tiefenebene nachgezeichnet werden. Diese Programmatik kann begrifflich mit den Funktionskreis von Erleben - Lernen - Handeln - Verändern eingelöst werden.

Abb. 7

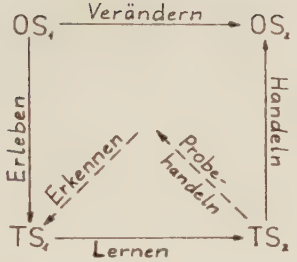


(OS = Oberflächenstruktur
TS = psychische Tiefenstruktur)

Dieses Konzept entwickelt den von M.Argyle (1972,S.177ff) in Ansätzen formulierten Gedanken weiter, daß alle Kommunikation im weiteren Sinne als ein Kreislaufschema darstellbar ist: das Subjekt nimmt die Situation, in der es sich befindet, wahr, verarbeitet diese Daten in seiner Psyche und generiert auf dieser Basis ein bestimmtes Verhalten, das seine kommunikative Situation verändert; dieses wird wiederum wahrgenommen und psychisch verarbeitet, indem der Erfolg der vollzogenen Handlung überprüft wird und aus ihm für weitere Handlungen, meist unbewußt, Lehren gezogen werden. Dieser sensomotorische Funktionskreis ist aber nur die untere Ebene kommunikativer Aktivität und klammert das für menschliche Prozesse typische Denken aus. Die in der Pawlow-Nachfolge stehenden psychologischen Ansätze (vgl. E.W.Schorochowa 1973) sprechen demgemäß von einem 1. Signalsystem, das den Menschen mit den Tieren verbindet und einem 2., das durch die das Denken ermöglichende Sprache ausgezeichnet ist, während im Rahmen eher behavioristisch ausgerichteter Modelle dieses Phänomen besonders im Zusammenhang des Problemlösungsverhaltens (vgl. G.Mietzel 1973, S.221ff) thematisiert wird.

Der sensomotorische Funktionskreis muß also um einen reflexiven ergänzt werden, so daß die psychischen Prozesse nicht mehr reaktiv an das Verhalten gebunden sind, sondern daß jene verschiedenartigste Planungsfunktionen

Abb. 8

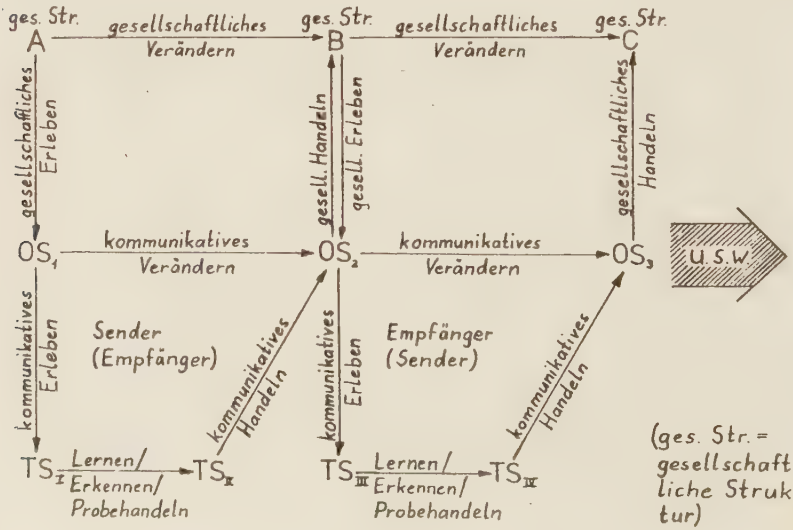


(vgl. G.A.Miller/E.Galanter/K.H.Pribram 1973) übernehmen können und damit das Subjekt überlegt und deshalb überlegen handeln und seine Aufmerksamkeit zielorientiert und strategisch auf die Wahrnehmung seiner Situation zentrieren kann. Diesen reflexiven Funktionskreis kann man sich als eine Transformation des sensomotorischen vorstellen entsprechend dem von Seiten des symbolischen Interaktionismus (vgl. A.M.Rose 1967) formulierten Vorschlag, Denken als ein auf psychischer Ebene ablaufendes Probehandeln zu konzeptualisieren, so daß aus dem sensomotorischen nun der reflexive Funktionskreis von Erkennen - Lernen - Probehandeln wird. Im Rahmen einer integrativen Konzeption wird es wenig günstig sein, den sensomotorischen von dem reflexiven Funktionskreis konzeptuell abzutrennen, sondern den reflexiven als ein wesentlich oder vielleicht sogar als das zentrale Moment des Lernens, d.h. als eine der vier Komponenten des gesamten Funktionskreises zu verstehen.

Nach diesen kommunikationstheoretischen Betrachtungen ist es nun möglich, das Defizit der Überlegungen, die ihren Ausdruck in der Schematisierung Abb. 6 fanden, zu überwinden, welche zwar kommunikationstheoretische Modelle zusammenzufassen, aber darüberhinaus es nicht zu leisten vermochten, die isoliert konzeptualisierten kommunikationstheoretischen Momente bzw. Faktoren, wie den Sender, Empfänger, deren psychische Tiefenstrukturen und das oberflächenstrukturelle kommunikative Zeichen, das sich in Referenz an ein Realitätsphänomen und im weiteren Sinne

in Beziehung zum sozio-historischen Kontext konstituiert, in eine umfassend-synthetisierende Konzeption einzubringen, die die Beziehungen und Abhängigkeiten dieser Faktoren untereinander aufzuzeigen und aufzuschlüsseln in der Lage ist. Eine solche integrative Leistung verspricht nun der sensomotorisch-reflexive Funktionskreis von Erleben - Lernen/Erkennen/Probehandeln - Handeln - Verändern (vgl. Abb.8) zu erbringen, indem er die Strukturen der Oberfläche und psychischen Tiefe nicht als wenn auch irgendwie miteinander korrespondierende, aber letztlich getrennte Ebenen konzeptualisiert, sondern sie in ihrem genetischen Aspekt, d.h. in ihrer wechselseitigen Beeinflussung und Abhängigkeit voneinander zu erfassen vermag. Dieser Gedanke, der, blickt man auf Abb. 6, die Beziehung zwischen dem kommunikativen Zeichen im semiotischen Sinne und der psychischen Tiefenstruktur differenziert thematisiert, drängt darauf, nun auch im Hinblick auf die kommunikative Spannung zwischen dem Sender und Empfänger und im weiteren Sinne dem sozio-historischen Kontext entfaltet zu werden:

Abb. 9



Die Struktur des kommunikativen Feldes kann analytisch in zwei Ebenen differenziert werden, die Makroebene gesellschaftlich-kommunikativen Geschehens und die Mikroebene individuell-interpersonellen Kommunizierens; beide sind miteinander verbunden. Auf der letzteren erscheint der Implikationszusammenhang des inhaltlichen und des kommunikativ-verfahrensmäßigen Aspekts, d.h. der kommunikationstheoretischen Was- und Wie-Perspektive, in der gegenseitigen Verschränkung, Beeinflussung und Abhängigkeit der Funktionskreise des Senders und Empfängers. Das bedeutet erstens, daß die Veränderung der kommunikativen Oberflächenstruktur von OS_1 zu OS_2, OS_3 usw. von beiden Kommunikationspartnern gemeinsam getragen wird, indem eine bestimmte Oberflächenstruktur z.B. OS_2 zum einen das Resultat der kommunikativen Aktivitäten des Senders ist und zur Basis für den anschließenden Dekodierungsprozeß, den der Empfänger leistet, wird, zum anderen aber durch die vorgängige Kommunikationsgeschichte, die Sender und Empfänger verbindet, das wenn auch nur indirekte Resultat der kommunikativen Aktivitäten des Empfängers selbst ist; denn man kann annehmen, daß dieser z.B. die Oberflächenstruktur OS_1 hervorgebracht hat, die der Sender dann in seine psychische Tiefenstruktur TS_I transformiert und in einem Lern-, Erkenntnis- und Probehandlungsprozeß zu der psychischen Tiefenstruktur TS_{II} weiterverarbeitet und darauf aufbauend die Oberflächenstruktur OS_2 generiert, also eine Oberflächenstruktur, die nur zu einem Teil die alleinige Leistung des Senders und zum anderen Teil immer auch das Resultat der kommunikativen Aktivitäten des Empfängers ist. In diesen Formulierungen ist schon der zweite Gesichtspunkt des sich auf der Mikroebene entfaltenden Implikationszusammenhangs der kommunikationstheoretischen Was- und Wie-Perspektive enthalten; die psychischen Tiefenstrukturen und Prozesse auf der einen Seite des Senders und auf der anderen des Empfängers sind sicherlich nicht gleich, da sie Teil einer jeweils unterschiedlichen Kommunikations- und in diesem weiteren Sinne

heißt das auch Sozialisationsgeschichte sind, weisen aber dennoch eine gewisse Ähnlichkeit auf, die eine differenzierte Verständigung allererst möglich macht, indem sie an ein und dieselben kommunikativen Oberflächenstrukturen der für den Sender wie den Empfänger gemeinsamen Kommunikationsgeschichte gebunden sind.

Der Implikationszusammenhang der kommunikationstheoretischen Was- und Wie-Perspektive entfaltet sich auf der Makroebene gesellschaftlich-kommunikativen Geschehens in ganz ähnlicher Weise wie auf der Mikroebene. Die gesellschaftlichen Strukturen und der Prozeß gesellschaftlichen Wandels sind das Resultat eines von den Gesellschaftsmitgliedern gemeinsam getragenen Prozesses gesellschaftlich-kommunikativer Aktivitäten, welche umgekehrt als Strukturen und Prozesse individuell-interpersoneller Kommunikation durch die gesellschaftlichen Strukturen und ihren Wandel determiniert sind.

Mit dieser Bemerkung ist schließlich die Beziehung zwischen der kommunikationstheoretischen Makro- und Mikroebene thematisiert. So beziehen sich die kommunikativen Aktivitäten eines Kommunikationsteilnehmers niemals nur auf die kommunikativen Oberflächenphänomene, sondern immer auch auf deren sozio-historischen Kontext, der einerseits die Bedeutungshaftigkeit dieser kommunikativen Oberflächenstruktur und zum anderen die Beziehung zwischen dem Sender und Empfänger prägt, indem die Kommunikationsteilnehmer die Kommunikationssituation nicht nur im kommunikativen Erleben, das lediglich durch ihre gemeinsame Kommunikationsgeschichte bestimmt ist, sondern auch im gesellschaftlichen Erleben wahrnehmen, das jenes strukturell überformt. In diesem Sinne gibt es auch streng genommen kein privat kommunikatives Handeln oder unpolitisch gesellschaftsfernes kommunikatives Verändern, da die Ebene der kommunikativen Strukturen und ihres Wandels immer schon ein Moment gesellschaftlicher Strukturen und gesellschaftlichen Wandels ist.

1.2. Das inhaltlich-didaktisch und unterrichtsmethodisch ausgelegte Kriterium der edukativen Intentionalität zwischen der gesellschaftlichen Reproduktions- und Definitionsfunktion des Unterrichts

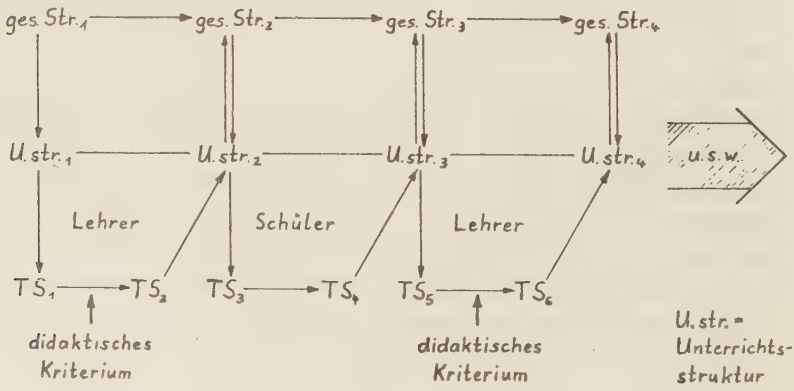
Nach diesen kommunikationstheoretischen Ausführungen kann die Position von Erziehung und Unterricht im kommunikativen Feld genauer bestimmt werden: Die Strukturen und der Prozeß pädagogisch-kommunikativen Geschehens konstituieren sich auf zwei Ebenen: Er wird von den Kommunikationsteilnehmern, also dem Lehrer und den Schülern, gemeinsam getragen und weist eine gewisse Kontinuität auf, die aus einer gemeinsam erlebten, verarbeiteten und mehr oder weniger bewältigten bzw. unbewältigten Kommunikationsgeschichte herrührt und so der Grund für einen harmonisch-konsensuellen, für einen auf einem geregelten Dissens beruhenden oder gar für einen mehr oder weniger geregelten bzw. ungeregelten konfliktionären Kommunikationsablauf ist. Diese Ebene interpersonell-kommunikativen Geschehens ist im Rahmen eines Wechselwirkungsprozesses eingebunden in die Sozio-Historie, deren Strukturen und Entwicklungslinien durch zwei zentrale Funktionen, die der gesellschaftlichen Reproduktion und die der Definition des gesellschaftlichen Lebens, wie J. Habermas aufzuzeigen vermocht hat, gekennzeichnet sind und so über welche Transformationsprozesse auch immer vermittelt auch den unterrichtlichen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozeß bestimmen.

J. Habermas (1971g, S.161ff) hat nämlich in einer Rekonstruktion der Gattungsgeschichte deutlich machen können, daß die Entwicklung des Gattungssubjekts sich notwendig immer an dem Imperativ der biologischen Selbsterhaltung gegenüber den Zwängen der Natur zu orientieren hat. Kontrapunktisch hierzu leiten sich diese Aktivitäten an gesellschaftlich entwickelten, also nicht durch die äußere oder innere Natur des Menschen vorgegebenen Zielen und Idealen eines erstrebenswerten gesellschaftlichen Lebens,

die z.B. in Religionen oder Märchen ihren Ausdruck gefunden haben, aber tatsächlich nur in einem geringeren Teil eingelöst und verwirklicht worden sind, als es der Entwicklungsstand der gesellschaftlichen Produktivkräfte zuzulassen vermocht hätte. Die Gründe hierfür hat besonders der Historische Materialismus aufzudecken versucht, indem er aufzeigt, daß das Gattungssubjekt nicht homogen den Prozeß der gesellschaftlichen Definition und Reproduktion in Angriff nahm und nimmt, sondern sich in gesellschaftliche Gruppen zerspalten hat - der Historische Materialismus konzeptualisiert ein dichotomisches Modell zweier Klassen -, welche um die Festlegung der Definition des erstrebenswerten gesellschaftlichen Lebens und die gesellschaftliche Strukturierung der Reproduktionsfunktion ringen.

Dieser auf der Ebene der Entwicklung des Gattungssubjekts entfaltete Gedanke müßte in seinen Konsequenzen für die Prozesse individuell-interpersoneller Kommunikation, wie sie z.B. in einer Schulklasse vorliegen, verfolgt werden, da das schulische Kommunikations-Lehr- und Lerngeschehen erstens als ein Teil und Moment der sozio-historischen Strukturen und Prozesse und in einer technischen Zivilisation wohl als ein ganz bedeutsamer Faktor für die Entwicklung der gesellschaftlichen Produktivkräfte

Abb. 10



und für die Herausbildung gesellschaftlicher Deutungsmuster und sozial-normativ verfestigter Handlungsorientierungen und -gewohnheiten erkannt werden muß (vgl. H.Fend 1974, S.11ff; 1975) - bezogen auf die Gesellschaftsstruktur und ihre Entwicklung ist Unterricht also ein Moment der gesellschaftlichen Reproduktion und Definition des gesellschaftlichen Lebens. Andererseits kann aber kein linearer Ableitungszusammenhang zwischen der Ebene gesellschaftlich-kommunikativen und derjenigen kommunikativ-interpersonellen Geschehens angenommen werden, dergestalt, daß Unterricht ganz in den Dienst global-gesamtgesellschaftlicher Funktionen genommen wird. So scheint es sinnvoll zu sein, auch in einem zweiten Sinne von der Reproduktions- und Definitionsfunktion unterrichtlichen Geschehens zu sprechen; denn bezogen auf die Kommunikationsstruktur, ihre Geschichte und weitere Entwicklung müssen die Kommunikationsteilnehmer von Situation zu Situation immer wieder bestimmte kommunikationskonstituierende Leistungen erbringen, damit die Kommunikation nicht gestört wird, mißlingt oder gar zerfällt, welche aber zum anderen immer auch schon sozio-historisch und individualgeschichtlich geprägte Definitionsvorschläge implizieren, die präskriptiv in den Kommunikationsprozeß hineingetragen werden. Die Reproduktions- und Definitionsfunktion kommunikativen Geschehens bezieht sich also gleichermaßen auf die Ebene der Sozio-Historie wie auf diejenige der individuell-interpersonellen Kommunikation, da beide Ebenen durch ihre gegenseitige Abhängigkeit und Beeinflussung interdependent verbunden sind.

Vor diesem Hintergrund muß die Bedeutung eines didaktischen Kriteriums als Ausdruck einer bestimmten edukativen Intentionalität, die advokatorisch vom Lehrer, wie Abb. 10 verdeutlichen soll, um der Mündigkeit des Schülers willen in den Unterrichtsprozeß strukturierend eingebracht wird, gesehen werden: Sie bezieht sich zum einen auf die Ebene des unterrichtlichen Geschehens, vermag dieses aber auch als integratives Moment sozio-historischer

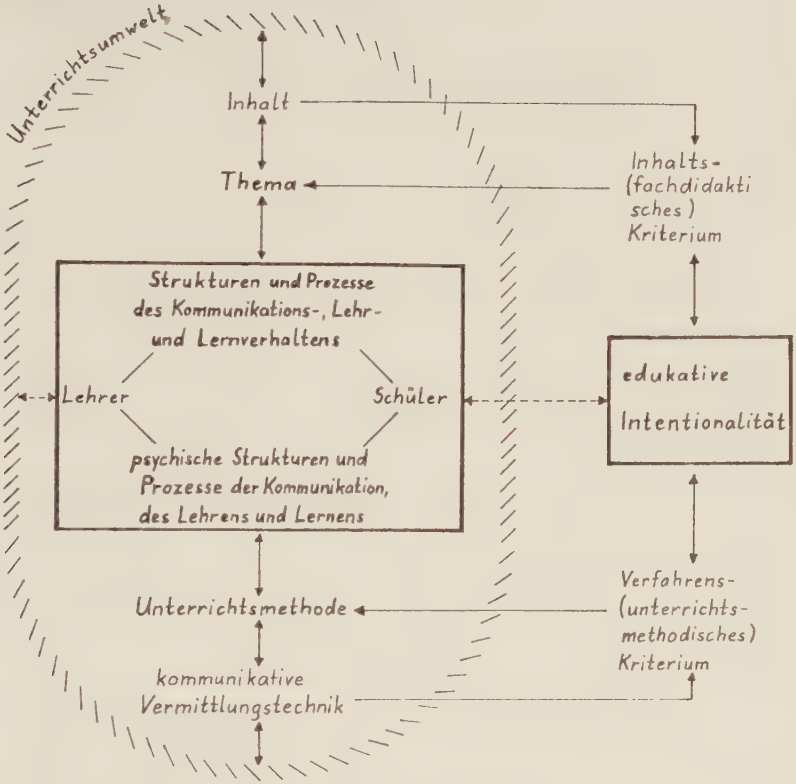
Strukturen und Prozesse zu strukturieren; bezogen auf diese beiden Ebenen ist sie zum einen ein Beitrag zur Reproduktion sowohl der sozio-historischen wie kommunikativ-interpersonellen Strukturen und zum anderen ein pädagogisch-parteilicher Definitionsvorschlag für erstrebenswerte sozio-historische und kommunikativ-interpersonelle Lebensverhältnisse.

Mit dem Aufweis dieser anthropologisch bedingten Funktion des Erziehungsprozesses ist zunächst nur seine globale Einschätzung geleistet; die nicht nur didaktisch, sondern im weiteren Sinne auch politisch interessante Frage dagegen, nämlich in Referenz an welche Ansprüche sich der edukativ-intentionale Kommunikations- und Lernprozeß orientieren und anlehnen soll, bleibt noch offen.

Die Fülle der verschiedenartigsten Vorschläge, dieses didaktische Problem zu lösen, die man sich im Rahmen einer Rekonstruktion des Bildungsbegriffs in der Geschichte der pädagogischen Theoriebildung (vgl. H.Blankertz 1969b, 1974a, b) ins Bewußtsein rufen und strukturell mit ihren geschichtlichen Entwicklungslinien nachzeichnen könnte, würde eine sich durch die Geschichte pädagogischer Theoriebildungen ziehende Spur einer kritischen Intentionalität erkennbar werden lassen, welche den Ansprüchen des Lerners zu seinem Recht zu verhelfen sich bemüht, indem sie Bildung als "die Befreiung des Menschen zu sich selber, zu Urteil und Kritik" (H.Blankertz 1974a, S.68) formuliert, sich aber andererseits - im Hinblick auf die Praxis mit ihren konkreten Bedingungen - nicht gegen Vereinnahmungs- und Affirmationstendenzen pädagogischer Theorie von Seiten der herrschenden Interessen erfolgreich wehren konnte.

Bevor jedoch Überlegungen angestellt werden können, wie ein solches edukativ-intentionales Kriterium für didaktische Entscheidungen zu strukturieren und zu begründen wäre, müßte zunächst eine Vorentscheidung beachtet werden, die im Rahmen der Argumentation des vorangegangenen Abschnitts (1.1.) gefallen ist; daß nämlich die

Abb. 11



Strukturierung und Begründung der edukativen Intentionalität im Hinblick auf und ihre Auslegung gegenüber Inhalten und kommunikativen Vermittlungstechniken vorgenommen werden muß, die so (vgl. Abb.2) zu unterrichtlichen Themen und Unterrichtsmethoden transformiert werden.

Die edukative Intentionalität greift in Parteinahme für den noch unmündigen Lerner in das Feld pädagogischer Kommunikation ein, indem sie zunächst konkret Bezug nimmt auf die an den Unterricht herangetragenen Inhalte und kommunikativen Vermittlungstechniken und ihren naturalen und sozio-historischen Kontext, d.h. auf die Oberflächen- und psychischen Tiefenstrukturen der Unterrichtsumwelt eingeht, die interdependent mit den naturalen

und sozio-historischen Faktoren des unterrichtlichen Geschehens selbst verkoppelt ist. Diesem unterrichtlichen Bedingungsgefüge mit seinem durch herrschende außerpädagogische Interessen bzw. Interessenkoalitionen bestimmten Imperativ einer Definition des kommunikativ-interpersonellen und gesellschaftlich-kommunikativen Unterrichtsgeschehens und Erziehungsprozesses und einer Mobilisierung von spezifisch strukturierten Reproduktionsaktivitäten in bezug auf die pädagogische Kommunikation und im weiteren Rahmen in bezug auf die gesellschaftlichen Reproduktionsmechanismen, diesen außerpädagogischen Einflußnahmen also tritt die edukative Intentionalität entgegen und schaltet sich in den gesellschaftlichen Kampf um die Strukturierung unterrichtlichen Geschehens ein, indem sie die vorliegenden Unterrichtsbedingungen auf einen Definitonsvorschlag für eine erstrebenswerte gesellschaftlich-kommunikative und kommunikativ-interpersonelle Lebensweise bezieht, welche sie advokatorisch im Interesse des Lerners und seiner Emanzipation bestimmt und von der aus sie eine Strukturierung der unterrichtlichen Reproduktionsfunktion ermitteln kann.

Ein solches pädagogisches Engagement kann sich nicht allein im Konstrukt der edukativen Intentionalität verdichten, es wäre zu abstrakt und ließe sich nicht leicht auf die einzelnen Bedingungsfaktoren der unterrichtlichen Praxis beziehen. Deshalb ist es sinnvoll, es einerseits auf die inhaltlichen und andererseits auf die kommunikativ-verfahrensmäßigen Aspekte zu beziehen, die mit Hilfe eines Inhalts- bzw. Verfahrenskriteriums als Konkretisierungen der edukativen Intentionalität problematisiert und pädagogisch verantwortlich revidiert, d.h. zu edukativintentional begründeten Themen und Unterrichtsmethoden transformiert werden können; die (Fach-)Didaktik und Unterrichtsmethodik bzw. das unterrichtliche Thema und die Unterrichtsmethode stehen also in einem Implikationszusammenhang, der sich inhaltlich in seinem Bezug auf das gemeinsame Moment der edukativen Intentionalität als

didaktischem Kriterium ausweist.

Dieses Strukturgefüge pädagogischer Kommunikation und erzieherischen Lehrens und Lernens, kann nun auch die kritischen Punkte aufdecken, an denen sich didaktische Kriterien und Konzeptionen zu bewähren haben: zum einen ist es die Aufgabe, in hinreichendem Maße und in angemessener Weise auf die vorliegenden Bedingungen des unterrichtlichen Geschehens einzugehen, um so sicherzustellen, daß die intendierten Strukturen einer erstrebenswerten gesellschaftlich-kommunikativen und kommunikativ-interpersonellen Lebensweise überhaupt die Chance haben, zur pädagogischen und gesellschaftlichen Realität werden zu können. Der andere neuralgische Punkt einer jeden didaktischen Konzeption ist in der Strategie und ihrer systematischen Begründung zu finden, die die Bestimmung des pädagogisch-gesellschaftlichen Ideals und seine Ausdifferenzierung in didaktische Kriterien leitet.

Die mit Bezug auf diese beiden kritischen Punkte auftretenden Problematiken didaktischer Konzeptionen sind vielfältig, so daß im Interesse an der Entwicklung einer kritischen Theorie der Unterrichtsmethode die Begründungsproblematik eines unterrichtsmethodischen Kriteriums anhand nur zweier didaktischer Positionen der normativen und der bildungstheoretischen Didaktik skizzenhaft ausgeführt werden soll, um so eine gewisse Sensibilisierung für die Konstitution eines unterrichtsmethodischen Kriteriums und den Versuch aufzubauen, diese im Anschluß an eine bestimmte didaktische Position, nämlich den Strukturgitteransatz vorzunehmen.

In seiner Darstellung der normativen Didaktik, einer überholten, aber gleichwohl immer wieder aufblühenden erziehungswissenschaftlichen Position, macht H.Blankertz (1969, S.18ff) darauf aufmerksam, daß diese nicht nur in der vorwissenschaftlichen Gestalt eines auf die je eigene Erfahrung pochenden didaktischen Imperativs als einem individualpsychologisch sedimentierten Erfahrungsschatz 'aus

der Praxis für die Praxis' (vgl. H.Holstein 1974, S.31ff) erscheint, sondern sich auch wissenschaftlich brillierend und Gefolgschaft heischend zu Wort meldet. Gemeinsam ist diesen Ansätzen die Annahme und der Versuch, oberste Sinnormen oder Wesenssätze menschlichen Lehrens und Lernens schlechthin zu identifizieren, um aus ihnen dann Anweisungen für die Praxis zu deduzieren. Dieser Zugriff kann aber der vielschichtigen und komplexen Wirklichkeit unterrichtlichen Geschehens nicht gerecht werden, so daß der Eindruck einer lückenlosen Deduktion nur mit argumentativen Erschleichungen erweckt werden kann (vgl. H.L. Meyer 1972, S.32ff).

Unterrichtsmethodisch virulent wurde eine solche Position immer dann, wenn versucht wurde, das Wesen menschlichen Lernens in einer Formel zu fassen und in einen Lehr- bzw. Lernalgorithmus umzulegen, aus dem dann in welchen pädagogischen Situationen auch immer sicher unterrichtsmethodische Anweisungen generiert werden können.

Die markantesten Beispiele hierfür lieferten sicherlich die Herbartianer (vgl. B.Schwenk 1963, 1974), die - übrigens in Abweichung von ihrem Vorbild G.F.Herbart - sich um die Entfaltung einer für jeden Unterrichtsablauf verbindlich erklärten Schrittfolge gemäß eines unterrichtsmethodischen Artikulationsschemas als oberster unterrichtsmethodischer Norm und ihrer anthropologisch-psychologischen Begründung bemühten. Aber auch die gegen den Herbartionismus Stellung beziehende Reformpädagogik, besonders in ihrer Ausprägung als Theorie der Arbeitsschule und Erlebnispädagogik (G. Geißler 1970, S.35ff u. 58ff) weist in ihren unterrichtsmethodischen Beiträgen Momente einer normativen Didaktik auf, die sich ihrer Anlage nach von denen der Herbartianer vielfach nur darin unterschieden, daß die oberste Norm lernerzentriert im Sinne einer Pädagogik "vom Kinde aus" formuliert wurden.

In diese Reihe fügen sich auch modernere unterrichtsmethodische Konzeptionen, die meist mit dem Titel der

"pädagogischen Psychologie" auftreten und wissenschaftlich exakt formulierte und empirisch erhärtete Ergebnisse psychologischer Forschung unterbreiten, dann aber suggerieren, man könne allein aus diesem Wissen angemessen unterrichtsmethodische Entscheidungen generieren. Hier wäre besonders R.M.Gagné (1973) zu nennen, der mit seinem Artikulationsschema einer Lernhierarchie verschiedener Lerntypen diesbezüglich wohl die größte Resonanz erfahren hat. Auch diese Konzeption steht und fällt, wie alle normativen Didaktiken, mit der Annahme, den Bezug auf das konkrete unterrichtliche Geschehen und seine Hintergründe vernachlässigen zu können, da das unterrichtsmethodisch gewendete Wissen um das immer, überall und für jeden gleichermaßen zutreffende Wesen des Lernprozesses eine umfassende und sichere Strukturierung des Unterrichts unabhängig von seiner gesellschaftlichen und geschichtlichen Determination dem Lehrer garantiert, falls - und hierin muß eine theoretische Immunisierungsstrategie gegenüber der Praxis erkannt werden - die Theorie nur richtig und konsequent in der Praxis angewandt werde. So sehr der Lehrer als Unterrichtspraktiker sich von einer solchen Konzeption ein unterrichtsmethodisches 'Patentrezept' erhoffen mag, wird er auch gleichzeitig enttäuscht sein, da es ihn systematisch überfordern muß, indem es nicht in einem hinreichenden Maße und in angemessener Weise auf die Bedingungen unterrichtlicher Praxis Bezug nimmt, so daß Kritik geradezu provoziert wird (vgl. H.L.Meyer 1972, S.110ff; H.Rumpf 1971; P.Schulz-Hageleit 1971).

Gegen die Position der normativen Didaktik ist - historisch gesehen - die bildungstheoretische Didaktik angetreten. Doch auch an ihrer unterrichtsmethodischen Konzeption, auf die die Betrachtungen eingeschränkt werden sollen, muß, wie schon in der Einleitung 1.0. angedeutet, Kritik angemeldet werden, die allerdings anders als obig bezüglich der normativen Didaktik ansetzt; denn H.Blankertz hat in Auseinandersetzung mit ihr vier zentrale

Gesichtspunkte herausgearbeitet (H.Blankertz 1969, S.31): als Ausgangspunkt wählt sie die Erziehungswirklichkeit selbst; in entsprechender Weise konstituiert sich die Begriffsbildung in engem Kontakt mit der Praxis, die drittens in ihrer Geschichtlichkeit erkannt und aufgenommen wird; und schließlich verzichtet man dementsprechend auf Deduktionsversuche aus wenigen obersten Prinzipien, Axiomen oder Grundwahrheiten.

Mit dieser Programmatik müßten eigentlich die besten Voraussetzungen gegeben sein, um die unterrichtliche Praxis analytisch zu erfassen und sie konstruktiv zu strukturieren. Aber dennoch tritt ein ähnliches Defizit auf wie bei der normativen Didaktik, daß nämlich die erziehungswissenschaftlich-theoretische Intention an ihrer Transformation in die Praxis mit ihrer Faktorenkomplexität scheitern muß. So macht D. Lenzen (1975c) darauf aufmerksam, daß Lehramtsanwärter ihre Aufgabe, einen z.B. nach dem Klafkischen Modell begründeten Unterrichtsplan vorlegen zu müssen, ganz entgegen dem Grundgedanken jener didaktischen Konzeption, pragmatisch einen Unterrichtsverlauf planen, der nach den ihnen zur Verfügung stehenden Kenntnissen und besonders in bezug auf die eigene Selbsteinschätzung die besten Aussichten hat zu 'glücken', statt umgekehrt zunächst in einer didaktischen Analyse den Bildungsinhalt, also in der hier verwandten Terminologie die Thematik zu bestimmen und erst dann nach Mitteln und Wegen für ihre kommunikativ-verfahrensmäßige Realisierung im Unterricht zu fragen (vgl. W.Klafki 1970c, S.142).

Der Grund für dieses konzeptuelle Defizit liegt darin, daß die bildungstheoretische Position anscheinend nicht alle Schwierigkeiten der normativen Didaktik meistern kann. Zwar schlägt sie als Identifizierungsstrategie für einen edukativ-intentionalen Definitionsvorschlag pädagogisch-gesellschaftlichen Geschehens nicht vor, eine oberste didaktische Norm in rigider Weise ahistorisch und

ohne Bezug auf den situativen Lernkontext zu setzen und ihre Transformation in die Praxis zum lediglich technologischen Problem zu machen, aber ihre Alternativstrategie, vom Bildungsbegriff auszugehen und diesen in einem hermeneutischen Interpretationsverfahren auf Inhalte auszulegen, läßt die Unterrichtsmethode lediglich als technologisches Problem der praktischen Realisierung vorgängig festgelegter Thematiken erscheinen (vgl. H.J.Kaiser 1972, S.131), die nur unzureichend und unangemessen Bezug auf die jeweiligen Bedingungsfaktoren der unterrichtlichen Kommunikations-, Lehr- und Lernsituation nehmen.

Seinen augenfälligsten Ausdruck hat dieses Defizit in W.Klafkis These vom Primat der Didaktik im Verhältnis zur Methodik (vgl. 1.O.), die recht deutlich das autoritäre, auf Anerkennung und Gefolgschaft pochende Moment der Hermeneutik (vgl. J.Habermas 1971d) zu Tage bringt, indem W.Klafki formuliert:

"Ist die Methodik auf die Didaktik angewiesen, um überhaupt begründet anfangen zu können, so ist die Didaktik auf die produktive Leistung der Methodik verwiesen, wenn es gilt, ihre Erkenntnisse aus dem Modus des theoretischen Vorentwurfes in das wirkliche Bildungsgeschehen zu übersetzen." (W.Klafki 1970b, S.86)

Das bildungstheoretische Modell der Identifizierungsstrategie eines Definitionsvorschlags für eine erstrebenswerte gesellschaftlich-kommunikative und kommunikativ-interpersonelle Lebensweise beruht also als eine hermeneutische Strategie auf dem kommunikativen Paradigma der Bevormundung statt der Ermächtigung zur Mündigkeit, das die Unterrichtsmethode, also den unterrichtlichen Prozeß des Lehrens und Lernens, zum technologischen Problem macht, welches die Konzeption dann allerdings nicht mehr zu thematisieren weiß und damit die gesamte Theorie auf ihrem Weg zur Praxis wie D.Lenzen obig gezeigt hat, stürzen läßt.

Die hier vielleicht etwas abrupt skizzierten und methodischen Konsequenzen möchte die bildungstheoretische Didaktik natürlich meiden. So versuchte schon F.Copei

(1966) in einer für das bildungstheoretische Selbstverständnis vorbildlichen Weise, die Unterrichtsmethode davor zu bewahren, zum technologischen Arrangement und für den Schüler zum mehr oder weniger interessant und geschickt gestalteten Indoktrinationsprozeß einer Thematik zu werden, an deren Gestaltung sie aufgrund ihrer psychischen Entwicklung verständlicherweise nicht teilnehmen können,und schlägt vor, dem unterrichtlichen Kommunikations- und Lernprozeß durch Kunstgriffe des Lehrers das Gepräge eines dialogischen Interpretationsprozesses der Wirklichkeit bzw. eines Lerngegenstandes zu geben, an denen sich die Schüler allerdings nur scheinbar frei beteiligen können. F.Copei hat diesen Gedanken in dem Begriff des "fruchtbaren Moments" im Lernprozeß zusammengefaßt, der später unter dem Begriff des "originalen" Moments von H. Roth (1957) mit Bezug auf moderne psychologische Positionen weiterentwickelt wurde. Wie aber ein solcher unterrichtsmethodischer Freiraum einzuschätzen ist, macht W.Klafki in seinem jüngsten Beitrag zum Verhältnis von Didaktik und Methodik deutlich, indem er das Postulat aufstellt, Unterrichtsmethoden müßten den Themen angemessen sein (W.Klafki 1976, S.88f) und damit den unterrichtsmethodischen Gedanken abblockt, daß die Angemessenheit der Thematik z.T. auch im unterrichtlichen Kommunikationsprozeß, also in der Unterrichtsmethode zu bestimmen sei.

1.3. Unterrichtsmethodische Implikationen des fachdidaktischen Strukturgitteransatzes

Diese so aufgezeigten Defizite sollen im folgenden konstruktiv gewendet werden, indem im Gegenzug ein didaktischer Ansatz vorgestellt werden soll, der die Hoffnung berechtigt erscheinen läßt, aufgrund seiner konzeptuellen Anlage den im letzten Abschnitt aufgezeigten Schwierigkeiten nicht zu erliegen - ich meine den Strukturgitter-

ansatz der Münsteraner Didaktik (vgl. H.Blankertz 1973a, b, 1975; D.Lenzen/H.L.Meyer 1975). Diese etwas vorsichtig zurückhaltende Formulierung scheint geboten, denn dieser didaktische Ansatz kann keineswegs als eine schon abgeschlossene und ausgereifte Didaktik bezeichnet werden, sondern befindet sich vielmehr noch im Stadium der Entwicklung. Wenn also gesagt wird, er lasse die Hoffnung berechtigt erscheinen, die - mit Blick auf das Problem der Unterrichtsmethode identifizierten - Schwierigkeiten der normativen und bildungstheoretischen Didaktik lösen zu können, soll damit weniger zum Ausdruck gebracht werden, daß man hier den Ort finden könne, an dem die gesuchten Antworten und Lösungsstrategien der offenen Probleme der Theorie der Unterrichtsmethode bereitliegen und lediglich zu rezipieren wären, sondern daß der didaktische Strukturgitteransatz von seiner konzeptuellen Anlage her die besten Aussichten eröffnet, um im Anschluß an ihn eine befriedigende Theorie der Unterrichtsmethode zu konstituieren; denn eines muß ganz deutlich gesagt werden: der bisherige Entwicklungsstand weist die Konzeptualisierung einer Theorie der Unterrichtsmethode als Desiderat aus.

Die dennoch gehegte Hoffnung, im Anschluß an den Strukturgitteransatz zu einer befriedigenden Theorie der Unterrichtsmethode zu gelangen, gründet, global gesagt, auf zwei Momenten ihrer konzeptuellen Anlage: Didaktische Strukturgitter nehmen auf die vorliegenden Bedingungen des Unterrichts Bezug, indem sie die dort auftretende Faktorenkomplexität durch die Identifizierung von grundlegenden Strukturen dieser Bedingungen bewältigen; und zweitens orientieren sie sich an einer Identifizierungsstrategie dieser Strukturen, die als kommunikatives Verfahren für die Konstituierung einer Theorie der Unterrichtsmethode als grundlegend erkannt werden muß. Diese einleitenden und den Gedankengang dieses Abschnittes verdichtenden Thesen bedürfen der weitergehenden Explikation.

Mit Blick auf die Struktur des pädagogisch-unterrichtlichen Feldes, wie es Abb. 11 schematisiert, kann die Re-

levanz der bisher vorliegenden Strukturgitter (vgl. D. Lenzen/H.L.Meyer 1975a, S.192) für das unterrichtliche Geschehen deutlich werden, welche sich ausschließlich auf die Transformation vor- und außerpädagogischer Inhalte in edukativ-intentionale Themen beziehen und eine solche Aufgabe gewissermaßen arbeitsteilig in Angriff nehmen, indem sie auf Fachwissenschaften Bezug nehmen und diese im Hinblick auf eine ins Auge gefaßte edukative Intentionalität in Fachdidaktiken umarbeiten, dergestalt, daß eine edukativ-intentional begründete Grundstruktur der Fachwissenschaft identifiziert wird, welche als fachdidaktisches Kriterium die Transformation von Inhalten in Themen anzuleiten vermag.

Die Begründung für einen solchen Zugriff gibt H.Blankertz mit seinem Argument: "In der technischen Zivilisation ist die Wissenschaft die allumfassende Lebenssituation überhaupt." (H.Blankertz 1975, S.203). D.h. die für unsere heutige Gesellschaft zentrale und allumfassende Reproduktionsfunktion der Gesellschaft ist an die modernen Wissenschaften gebunden, die zur ersten Produktivkraft avanciert sind, so daß die Reproduktion des unterrichtlichen Geschehens auf sie angewiesen und verwiesen ist. In diesem Zusammenhang muß aber noch eine zweite Frage gestellt werden, nämlich in welches Verwertungsinteresse diese Bedingungen und diese Reproduktionsaktivitäten gestellt werden sollen, d.h. welcher Definition einer erstrebenswerten Lebensweise sie dienstbar sein sollen. Damit ist also das Problem der Identifizierungsstrategie fachdidaktischer Kriterien aufgeworfen.

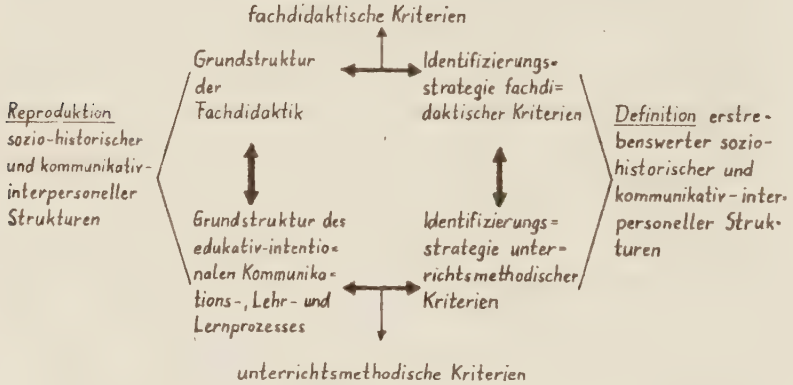
Hierbei grenzen sich die fachdidaktischen Strukturgitter gegen zwei Positionen ab, zum einen gegen ein hermeneutisches Verfahren wie es z.B. die bildungstheoretische Didaktik verfolgte (vgl. 1.2.), und zum anderen gegen ein sozialtechnologisches (vgl. H.L.Meyer 1972, S.143ff), wie es in einem ähnlichen Zusammenhang z.B. der im nordamerikanischen Raum weit verbreitete didaktische Ansatz im Auge hat, der sich an dem Programm der "Struktur der

Disziplin" (vgl. z.B. J.S.Bruner 1970) orientiert, und weisen mit Bezug auf einen sozialphilosophischen Begründungsrahmen von J.Habermas (vgl. bes. 1971g) und seine Übertragung in den pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Raum u.a. durch W.Lempert (1971, S.310ff) darauf hin, daß dem hermeneutischen und sozialtechnologischen Verfahren wissenschaftstheoretische Positionen, d.h. erkenntnisleitende Interessen zugrunde liegen, die vor dem Anspruch der Emanzipation des Subjekts als verkürzt erkannt werden müssen. Ein solches emanzipatorisches Verfahren ist entgegen jenen an eine dialogisch-kritische Kommunikationsform gebunden, in der alle Kommunikationsteilnehmer sich frei äußern und selbst darstellen können (vgl. bes. J.Habermas 1971b).

Diese mit diesen wenigen Wendungen quasi nur schlaglichtartig erhellte konzeptuelle Anlage des Strukturgitteransatzes ist für die Konstituierung einer Theorie der Unterrichtsmethode, wie schon angedeutet, aufgrund zweier Momente bedeutsam: Mit dem Gedanken, auf die Bedingungen unterrichtlichen Geschehens mit Hilfe des Strukturbegriffs Bezug zu nehmen, d.h. im Hinblick auf die edukative Intentionalität mögliche Grundstrukturen einer Fachwissenschaft zu einem fachdidaktischen Kriteriensatz als Strukturgefüge zu transformieren, scheint mir eine aussichtsreiche und vielleicht sogar die einzig mögliche Chance formuliert zu sein, um der Faktorenkomplexität der unterrichtlichen Bedingungen in ausreichendem Maße und in angemessener Weise Rechnung tragen zu können. Da die fachdidaktischen Strukturgitter primär nur auf die Transformation von Inhalten in Themen zielen, wäre es den Versuch wert, diesen Gedanken auch auf die Transformation von kommunikativen Verfahrenstechniken in Unterrichtsmethoden anzuwenden, indem auf die Faktorenkomplexität der Unterrichtsbedingungen unter diesem Gesichtspunkt mit Hilfe der (noch zu identifizierenden) Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses Bezug benommen wird.

Das zweite unterrichtsmethodisch bedeutsame Moment der konzeptuellen Anlage des Strukturgitteransatzes ist in dem Identifikationsverfahren jener fachdidaktischen Struktur zu finden, welches sich als emanzipatorisches versteht und alle am Unterricht Beteiligten diskursiv an der Strukturierung des Unterrichts teilhaben lassen will, so daß es mit einer Integration von Lehrern und Schülern einen pädagogischen Kommunikationsraum tangiert, der als genuin unterrichtsmethodisches Feld bezeichnet werden muß, so daß konsequenterweise mit diesem Identifizierungsverfahren der fachdidaktischen Kriterien eine Vorentscheidung für dasjenige der unterrichtsmethodischen Kriterien gefallen ist.

Abb. 12



Bezieht man also beide konzeptuellen Momente sowohl auf den Aspekt der unterrichtlichen Thematik als auch auf den der Unterrichtsmethodik, ergeben sich vier Momente, die sich im Feld zwischen der Reproduktion und Definition sozio-historischer und kommunikativ-interpersoneller Strukturen entfalten und untereinander in einem Implikationszusammenhang stehen, der für eine Konstituierung einer Theorie der Unterrichtsmethode, die an dem Strukturgitteransatz anschließen will, äußerst bedeutsam ist, insofern mit der konzeptuellen Anlage der fachdidakti-

schen Kriteriensätze eine Vorentscheidung für die des unterrichtsmethodischen Kriteriensatzes gefallen ist.

Zunächst sei der Implikationszusammenhang zwischen der Grundstruktur der Fachdidaktik und der Identifizierungsstrategie fachdidaktischer Kriterien erläutert, der zu der Annahme berechtigt, daß der strukturell gleiche Implikationszusammenhang auch zwischen der Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses und der Identifizierungsstrategie unterrichtsmethodischer Kriterien besteht, und sich auf den Implikationszusammenhang zwischen dem inhaltlichen und dem kommunikativ-verfahrensmäßigen Aspekt (vgl. 1.1.) begründet, der sich nun aber nicht auf der Ebene Thematik -

Abb 13

(nach: D.Lenzen/ H.L.Meyer 1975a, S 238)

Unterrichtsmethodik, sondern auf derjenigen von wissenschaftlichen Forschungsresultaten und der Wissenschaftsmethode auslegt. So haben die fachdidaktischen Strukturgitter den von J.Habermas (1971g, S.163) im Rahmen einer Rekonstruktion der Gattungsgeschichte entwickelten Gedanken, daß sich die drei erkenntnisleitenden Interessen, also das"technische",das"praktische"und das"emanzipatorische"als Definitionsmodi des Lebens in den drei Medien der Reproduktion des Lebens, also der"Arbeit";"Sprache" und"Herrschaft"bilden - übrigens ein Beispiel für den Implikationszusammenhang inhaltlicher und kommunikativverfahrensmäßiger Aspekte - fruchtbar gemacht, dergestalt, daß in den jeweiligen Fachwissenschaften diese erkenntnisleitenden Interessen und korrespondierend zu ihnen die entsprechenden Momente der fachdidaktischen Grundstruktur identifiziert wurden.

Etwas konkreter gesprochen heißt das, daß das fachdidaktische Strukturgitter den von der Gesellschaft erwarteten Beitrag zur gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion schulischer Kommunikations- und Lernprozesse leistet, indem es die Grundstruktur einer Fachwissenschaft identifiziert und didaktisch aufnimmt, dabei aber die sich über die Fachwissenschaft vermittelnden Ansprüche der Gesellschaft an den Lerner nicht kommentarlos hinnimmt bzw. verschleiert, sondern diese, d.h. den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang, in dem die Fachwissenschaft steht, ausweist. Damit ist konkret der Ort markiert, an dem ein emanzipatorisches Interesse ansetzen kann, um diese Ansprüche um der Mündigkeit des Lerners willen zu brechen, was allerdings nicht dadurch möglich ist, daß provokativ gegen diese Ansprüche das Ideal oder die Utopie des mündigen Schülers, d.h. bezogen auf die Struktur der Fachwissenschaft, der mündige Einsatz gesellschaftlichen Wissens gestellt wird. Vielmehr muß sich das Interesse an Emanzipation über Techniken und Interpretationen vermitteln und so die Strukturmomente der Fachwis-

senschaft in Dienst nehmen. Mit Blick auf die bildungstheoretische Tradition, aus der jenes kritische Interesse rekonstruiert werden kann (vgl. I.Dahmer 1968; H.Blankertz 1968) und die insofern als unmittelbare Vorläuferin des Strukturgitteransatzes bezeichnet werden könnte, formuliert P.Menck diesen Zusammenhang folgendermaßen:

"Das heißt, daß die kritische und damit zugleich politische dimension des bildungsbegriffs über die rekonstruktion seiner genese als pädagogisches kriterium in anspruch genommen wird, ... Ihren niederschlag findet sie in der strukturierung über interessen: Diese stehen nämlich nicht beziehungslos nebeneinander, sie sind vielmehr dialektisch verschränkt, so daß sich eine bewegung ergibt, eine bewegung, die auf emanzipatorische praxis zielt."(Hervorhebung des letzten Satzes vom Verf.)" (P.Menck 1975, S.92)

Mit diesen Ausführungen, die das sicherlich kritische Engagement einer didaktischen Position bzw. "Schule" belegen, ist aber noch nicht geklärt, ob und inwieweit ein didaktischer Ansatz, der sich selbst als "eine als bildungstheoretisch zu klassifizierende Position (D.Lenzen/H.L.Meyer 1975a, S.249) einschätzt, die Schwierigkeiten bewältigen kann, die die bildungstheoretische Didaktik für eine kritische Theorie der Unterrichtsmethode als wenig geeignet erscheinen ließ (vgl. 1.2.), zumal der Strukturgitteransatz zumindest bislang wie jene sich nur auf das Problem der unterrichtlichen Thematik, nicht aber auf das der Unterrichtsmethodik konzentriert hat.

Bedeutet das, daß die vom Strukturgitteransatz verfolgte Identifizierungsstrategie fachdidaktischer Kriterien als im Grunde hermeneutisches Verfahren erkannt werden muß, das allerdings im Gegensatz zur traditionellen Bildungstheorie geschickter angewandt wird, indem es sich erstens nicht auf einen globalen Begriff der Bildung bezieht, sondern sich auf der konkreteren Ebene der Fachdidaktik entfaltet, und zweitens die normativen Entscheidungen, die in die Strukturgitter eingehen, möglichst weitgehend aufdeckt (vgl. D.Lenzen/H.L.Meyer 1975a, S.249)? Bedeutet das, daß die fachdidaktischen Strukturgitter ein Identifizierungsverfahren fachdidaktischer Kriterien in Anwen-

dung bringen, das ähnlich wie bei der traditionellen Bildungstheorie die Konzeptualisierung einer Theorie der Unterrichtsmethode im Grunde nur noch als technologisches Problem erlaubt? Mit anderen Worten: Wird mit diesem didaktischen Ansatz der eigene Anspruch überhaupt eingelöst, ein kritisch-emanzipatorisches Interesse zu verfolgen, das sich prinzipiell vom praktischen, also auf Deutungsmuster der Realität abzielenden Interesse unterscheidet und auf die Mündigkeit des Lerners zielt?

Mit diesen Fragen wird die zweite der in Abb. 12 dargestellten Beziehungen thematisiert, nämlich die Beziehung zwischen der Identifizierungsstrategie fachdidaktischer und derjenigen unterrichtsmethodischer Kriterien, welche im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen Didaktik eine gewisse Identität zwischen ihnen ausweisen müßte. Trifft es nämlich zu, daß sich ein emanzipatorisches Identifizierungsverfahren gerade dadurch auszeichnet, daß in einer - im Ideal - herrschaftsfreien Kommunikation alle an dem Geschehen Betroffenen frei ihre Argumente vortragen und sich selbst darstellen können, muß für das pädagogisch-unterrichtliche Feld ein Kommunikationszusammenhang angenommen werden, in den Erziehungswissenschaftler z.B. als Konstrukteure didaktischer Strukturgitter gleichermaßen eingehen wie Lehrer und Schüler, so daß es nur folgerichtig ist, diese Kommunikations- und Identifizierungsstrategie didaktischer Kriterien sowohl auf die Grundstruktur der Fachdidaktik als auch in einer metakommunikativen Wendung gewissermaßen als Vergewisserung und Absicherung jenes diskursiven Verfahrens auf die Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses zu beziehen.

So läßt sich also folgendes Identifikationsverfahren didaktischer Kriterien umreißen: ein Erziehungswissenschaftler entwickelt advokatorisch auf die vorliegenden Unterrichtsbedingungen und auf die Emanzipation des Lerners hin ein Strukturgitter als didaktisches Kriterium$_1$-

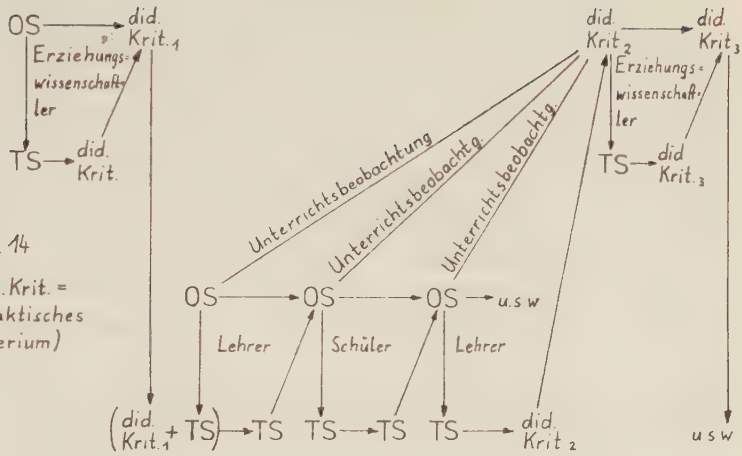


Abb. 14

(did.Krit. = didaktisches Kriterium)

sei es nun ein fachdidaktisches oder unterrichtsmethodisches -, das zur Erprobung in die Praxis, also in den edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozeß gegeben wird und sich dort zu bewähren hat. Es ist also offen für eine dort einsetzende Revision zu einem didaktischen Kriterium, ja fördert sogar einen solchen Prozeß der kritisch-produktiven Auseinandersetzung, indem es seine impliziten normativen Entscheidungen offen legt. Aber auch ein solches Kriterium$_2$ darf sich der Weiterentwicklung zu einem didaktischen Kriterium$_3$ im Rahmen einer theoretisch-wissenschaftlichen Diskussion nicht verschließen usw. In einen solchen Prozeß ist der Strukturgitteransatz allerdings noch nicht eingetreten und stellt gemäß Abb. 14 lediglich didaktische Kriterien$_1$ vor, hat ihn aber gleichwohl im Auge, denn D.Lenzen und H.L.Meyer formulieren:

"Von einzelnen - Experten oder Nicht-Experten - erstellt, können sie (didaktische Strukturgitter - der Verf.) gar nicht verbindliches Kriterium für didaktische Entscheidungen anderer sein, (...) Von einer gelungenen Legitimation wird (...) erst dann zu sprechen sein, wenn die Zustimmung der Subjekte eingeholt werden konnte, die von dem durch ein didaktisches Strukturgitter geplanten Unterricht betroffen sind, die Lerner, die Lehrer usw." (D.Lenzen/H.L.Meyer 1975a, S.197f).

Mit diesen Überlegungen zur Beziehung zwischen der Identifizierungsstrategie fachdidaktischer und unterrichtsmethodischer Kriterien (vgl. Abb. 12) konnte nur einer ihrer Aspekte thematisiert werden, und zwar der recht abstrakte, daß nämlich beide insofern identisch sein müssen, als sie sich gemäß ihrer Verpflichtung auf ein kritisch-emanzipatorisches Interesse an eine diskursive Kommunikationsform der am Unterricht Partizipierenden binden. Abstrakt ist dieser Aspekt deshalb, weil er von den konkreten Bedingungen absieht, auf die sich dieses Verfahren bezieht: zum einen nämlich auf die Grundstruktur der Fachdidaktik und zum anderen auf die Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses. Wie sich aber nun im einzelnen dieses abstrakte Verfahren auf jene unterrichtsmethodisch relevante Grundstruktur umlegt, muß den folgenden Kapiteln dieser Arbeit vorbehalten bleiben.

Dennoch kann schon jetzt das Verhältnis von Didaktik und Methodik, bzw. fachdidaktischem und unterrichtsmethodischem Strukturgitter etwas weitergehend erhellt werden, indem noch eine weitere Beziehung der in Abb. 12 schematisierten vier Momente des didaktischen Feldes thematisiert wird, nämlich die Beziehung zwischen der Grundstruktur der Fachdidaktik und derjenigen des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses, insofern die durch fachdidaktische Strukturgitter strukturierten Thematiken immer auch Teil und Moment der Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses sein müssen, besonders wenn die fachdidaktischen Strukturgitter sich nicht nur auf die Ebene der Reflexion, sondern auch auf die der Aktion beziehen (vgl. D.Lenzen/ H.L.Meyer 1975a, S.224ff; D.Lenzen 1975d; G.Heursen 1975).

Zusammenfassend kann man also sagen, daß die vier Momente des pädagogisch-unterrichtlichen Feldes, nämlich die Grundstruktur der Fachdidaktik, diejenige des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses,

die Identifizierungsstrategie der fachdidaktischen und diejenige der unterrichtsmethodischen Kriterien untereinander in einem Implikationszusammenhang stehen und eine Einheit im Spannungsfeld zwischen der Reproduktion und Definition sozio-historischer und kommunikativ-interpersoneller Strukturen bilden, eine Einheit, von der allerdings bisher in der Münsteraner Didaktik nur die Ebene der thematischen und nicht die der unterrichtsmethodischen Strukturierung aufgeschlüsselt werden konnte.

1.4. Die Bedeutung eines unterrichtsmethodischen Strukturgitters in seiner Beziehung zum fachdidaktischen Strukturgitter

Der Strukturgitteransatz ist also solange ein Fragment, wie den fachdidaktischen Strukturgittern nicht ein unterrichtsmethodisches Strukturgitter an die Seite gestellt wird. Die Relevanz dieser These kann deutlich werden, indem man auf die bisher schärfste Kritik an diesem didaktischen Konzept, wie sie K. Heipcke u. R.Messner vortragen (1973, S.357ff), eingeht, d.h. auf eine Kritik, die sich nicht auf eine plakative Aburteilung einläßt, da etwa die hier getroffenen normativen Prämissen nicht geteilt werden, sondern die ausdrücklich hervorhebt,daß sie diesen Ansatz der Curriculumentwicklung für "in seiner Intention und in der von ihm eingeschlagenen Richtung als beispielhaft für Curriculumentwicklung" (ebd., S.359) ansieht und deshalb die vorgetragenen Bedenken eher als "konstruktive Anmerkungen" (ebd.) verstanden wissen möchte. Diese Kritik - das sei schon vorweg bemerkt - scheint mir, wenn es auch nicht 'expressis verbis' so formuliert wird, auf die These hinauszulaufen, daß der bisher nur auf fachdidaktische Strukturgitter beschränkte Münsteraner Ansatz so lange unhaltbare Defizienzen aufzeigt, wie er das Problem der Unterrichtsmethode nicht in den Griff bekommt.

Die Kritik der genannten Autoren konzentriert sich nämlich auf drei als ungelöst ausgewiesene Probleme: Zwischen Theorie und Praxis besteht ein Verständigungsproblem - die Lehrer sind bei der Rezeption der Strukturgitter aufgrund ihres Ausbildungsstandes und der anspruchsvollen Theoriebildung überfordert, während letztere den Kontakt mit der Praxis meidend sich in ein theoretisches Flechtwerk verspinnt, was die Chancen für eine gelingende Kommunikation mit der Praxis nun keineswegs erhöht. Der zweite Problemkomplex hängt hiermit eng zusammen; der Strukturgitteransatz berücksichtigt nur unzureichend die Praxis seines eigenen Realisierungsprozesses, so daß die Gefahr besteht, daß schulorganisatorische Restriktionen in ihrer Bedeutung für die Strukturierung eines innovativen Unterrichts nicht recht ins Blickfeld kommen. Drittens weisen K.Heipcke und R.Messner darauf hin - und hierin besteht wohl ihr bedeutendster Kritikpunkt -, daß ein edukativ-intentionaler Kriteriensatz, der ohne Beteiligung der Betroffenen, also besonders Lehrer und Schüler, entwickelt wird, nur unzureichend legitimiert ist. Das diesen drei Zugriffen Gemeinsame ist das Abheben auf den Vermittlungszusammenhang und -prozeß zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis und das heißt konkret zwischen besonders dem Erziehungswissenschaftler, dem Lehrer und dem Schüler, auf den Vermittlungszusammenhang, der als zentrales curriculumtheoretisches Problem im Strukturgitteransatz - aber nicht nur hier - bisher nicht nur ungelöst, sondern auch unberücksichtigt geblieben ist:

"Was bisher vorliegt, erscheint vielmehr als Kristallisationspunkt einer abstrakt und esoterisch vorweggenommenen Praxis, welche in einem zumindest gleichgewichtigen Verfahren unter erneuter Öffnung für die Legitimationsfrage konstruktiv an die Unterrichtspraxis vermittelt werden müßte. Solange kein gleichgewichtiges Verfahren für diesen Vermittlungsprozeß entworfen wird, setzt sich die Konzeption der Strukturgitter dem Vorwurf aus, die Unterrichtspraxis eher zu bevormunden als zu befruchten." (ebd. S.358).

Dieser Kritik möchte ich mich nicht uneingeschränkt anschließen, da, wie im letzten Abschnitt gezeigt werden konnte, die Ansätze zur Lösung dieser Probleme im Strukturgitteransatz schon enthalten sind und nur ihrer systematischen Entfaltung harren. Auf keinen Fall aber möchte ich mich dem Gedanken der von K.Heipcke und R.Messner vorgeschlagenen Alternative bzw. ihrem konstruktiven Vorschlag anschließen, das Problem der Vermittlung zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis mit dem Konzept der 'offenen Curricula' (vgl. G. Brinkmann 1975) zu lösen, da hier weitgehend der Gedanke aufgegeben wird, durch einen edukativ-intentionalen Kriteriensatz strukturierend zur Mündigkeit des Schülers in den Unterricht einzugreifen und so der Festschreibung des status quo zumindest langfristig nicht begegnet werden kann.

Dennoch muß zum einen gesehen werden, daß K.Heipcke und R.Messner auf ungelöste Probleme aufmerksam machen, die inzwischen zwar in die Diskussion eingegangen sind, und D.Lenzen und H.L.Meyer in ihrem Definitionsvorschlag eines Strukturgitters programmatisch darauf hinweisen, daß von einer gelungenen Legitimation erst dann gesprochen werden könne, wenn die Zustimmung der Betroffenen eingeholt sei (D.Lenzen/H.L.Meyer 1975a, S.198). Diese abstrakte Programmatik konnte aber bisher noch nicht konkretisiert werden - die Entwicklung eines unterrichtsmethodischen Strukturgitters wäre ein Versuch hierzu.

Die Bedeutung eines unterrichtsmethodischen Strukturgitters für die fachdidaktischen Strukturgitter kann nun deutlich werden: Jene können nämlich als der Legitimationsversuch von didaktisch-strukturierten Inhalten verstanden werden, während jenes gewissermaßen quer hierzu angelegt sich um die Legitimationsproblematik des Vermittlungsverfahrens zwischen Erziehungswissenschaftlern, Lehrern und Schülern bemüht und so zur Legitimation der didaktisch-strukturierten Inhalte, wenn auch ggfs. vermittelt über einen Revisionsprozeß wie in Abb. 14 skizziert, beiträgt.

Diese Deutung legt der von D.Lenzen (1975b) auf curriculumtheoretische Probleme bezogene Legitimationsbegriff nahe, indem er deutlich macht, daß die Legitimationsfrage curricularer Entscheidungen immer unter zwei Aspekten diskutiert werden müßte und sich keinesfalls einzeln für sich als das ganze Problem ausgeben dürfen. Als solche Verkürzungen sieht er einerseits die Versuche an, die Legitimationsfrage an bestimmte Durchführungs- und Kommunikationsverfahren, wie z.B. die totale Planungspartizipation aller Betroffenen zu binden, wozu auch die Konzeptionen der 'offenen Curricula' neigen. Auf der anderen Seite ist dagegen der Versuch zu bemerken, die Legitimität einer curricularen Entscheidung mit Hinweis auf bestimmte inhaltliche Kriterien zu sichern, wie sie z.B. von J. Habermas für den Diskurs in Angriff genommen wurden.

Bleiben aber beide Ansatztypen für sich isoliert, verstricken sie sich in Schwierigkeiten, die daher rühren, daß sie faktisch den Bezug auf den jeweils anderen Typus nicht verleugnen können, so bedarf die Entscheidung für ein bestimmtes Legitimität erzeugendes Verfahren nämlich streng genommen auch eines Kriteriums für seine Legitimität; dieses wiederum müßte in einem bestimmten Verfahren entwickelt werden usw. Deshalb schlägt D.Lenzen vor, das Legitimationsproblem curricularer Entscheidungen an die Frage sowohl nach dem Kriterium als auch nach dem Verfahren zu binden (ebd. S.247): D.h. mit Blick auf die Legitimationsproblematik curricular-didaktischer Entscheidungen scheint der Implikationszusammenhang inhaltlich-didaktischer und unterrichtsmethodischer Fragen mit dem Implikationszusammenhang zwischen einer verfahrensbezogenen und einer kriterienbezogenen Legitimation sowohl zu korrespondieren, als auch mit ihm verschränkt zu sein.

Diese These bedarf der weiteren Erläuterung: Fachdidaktische Strukturgitter sind Kriteriensätze, die sich nicht global auf die Bedingungen der Unterrichts- und Gesellschaftsstruktur insgesamt beziehen, sondern auf

einen speziellen Sektor, nämlich auf eine bestimmte Fachwissenschaft, deren Struktur, die zunächst durch ihren gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang gekennzeichnet ist, in eine edukativ-intentionale Struktur als fachdidaktischen Kriteriensatz transformiert wird. Dieser wird von einem oder mehreren Erziehungswissenschaftler(n) der pädagogischen Praxis als Initialvorschlag vorgelegt, wobei die Methode der Kriterienidentifizierung in einem abgekürzten Verfahren von der Erziehungswissenschaft allein, aber im Hinblick auf ein Gespräch mit der Praxis und insofern advokatorisch bestimmt wurde. Dieses Gespräch gilt es nun zu führen, in welchem sich nun erst die eigentliche, d.h. legitimierte Methode der Kriterienfindung entwickelt und das eingelöst wird, was mit dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse in den Strukturgittern angesprochen ist. Einer solchen Kommunikation müssen nun aber selbst wiederum Kriterien zugrundeliegen, die sich auf die konkreten Kommunikationsbedingungen und besonders auch auf die von K.Heipcke und R.Messner aufgezeigten Kommunikations- und Durchführungsrestriktionen beziehen; d.h. es wäre ein Kriteriensatz - und wenn man so will ein Strukturgitter - für die Kommunikation zwischen dem Erziehungswissenschaftler und dem Lehrer bzw. Schüler zu entwickeln, das auch dem Problem des potentiell unendlichen Regresses der Entwicklung von Verfahren und Kriterien hierfür gerecht werden könnte.

Ein strukturell ähnliches Phänomen kann man nun auf der Ebene des Unterrichts bemerken: Der Lehrer plant seinen Unterricht nämlich mittels bestimmter Kriterien, also z.B. mittels des fachdidaktischen Strukturgitters. Das ist ihm aber nur möglich, wenn er es im Hinblick auf die Schüler tut, indem er den Unterrichtsgegenstand gewissermaßen advokatorisch mittels einer bestimmten Strukturierungsmethode, also Unterrichtsmethode aufbereitet, die sich aber zunächst, und d.h. meistens vermittelt über Revisionen, im tatsächlichen Unterrichtsvollzug konsti-

tuieren muß und erst hier die ihr zugrundeliegenden Kriterien und damit die u.U.so revidierten Kriterien der Inhaltsstrukturierung legitimieren kann.

Wenn nun die Annahme zutrifft, daß die Kommunikation zwischen dem Erziehungswissenschaftler und dem Lehrer bzw. Schüler und die zwischen dem Lehrer und dem Schüler in gewisser Hinsicht strukturell gleich ist, insofern es sich in beiden Fällen um einen auf gegenseitiger Achtung und wechselseitiger Anerkennung beruhenden Kommunikations- und Lernprozeß zwischen Personen mit unterschiedlichen sowohl materiellen wie psychischen Bedingungen handelt, und wenn diese strukturelle Gleichheit als pädagogisch wünschenswert anerkannt ist, kann das Problem der Legitimation eines Verfahrens der Gewinnung von inhaltlich-didaktischen Kriterien und das Problem der Legitimation eines Verfahrens zur Generierung von Unterrichtsstrukturen gleichermaßen mit Bezug auf ein und denselben Kriteriensatz für Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesse gelöst werden. Ein solcher Kriteriensatz soll als unterrichtsmethodisches Strukturgitter bezeichnet werden.

2. LÖSUNGSVORSCHLÄGE ZUM PROBLEM DER UNTERRICHTSMETHODE

Die Bedeutung eines unterrichtsmethodischen Strukturgitters für fachdidaktische Strukturgitter (vgl. 1.4.) und ihre wechselseitigen Beziehungen, d.h. besonders die unterrichtsmethodischen Implikationen, die in den bislang vorliegenden fachdidaktischen Strukturgittern schon enthalten sind (vgl. 1.3.), werfen ein erstes Licht auf die Anlage und die Umrisse des unterrichtsmethodischen Strukturgitters und geben erste Hinweise, welche Strategien für seine Konstituierung aussichtsreich und erfolgversprechend sein könnten. So wurde darauf hingewiesen, daß zwischen der Identifizierungsstrategie fachdidaktischer Kriterien und derjenigen unterrichtsmethodischer Kriterien eine Identität bestehen muß, dergestalt, daß für eine sich als kritisch-emanzipatorisch verstehende Didaktik beide Identifizierungsstrategien an ein Verfahren einer diskursiven, kritisch-dialogischen Kommunikationsform gebunden sein müssen, welche allerdings nur in einer gewissen Abstraktion ihre Identität zeigen, in ihrem konkreten Bezug aber auf einerseits die Grundstruktur der Fachdidaktik und andererseits auf diejenige des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses eine je unterschiedliche Erscheinungsform annehmen. Im Hinblick auf die bisher vorliegenden fachdidaktischen Strukturgitter konnte dies deutlich gemacht werden, indem sie als Versuche vorgestellt wurden, die innerhalb der jeweiligen Fachwissenschaft deren erkenntnisleitenden Interessen identifizieren (vgl. Abb.13).

Der Versuch der Konkretisierung des als für fachdidaktische wie für das unterrichtsmethodische Strukturgitter als identisch erkannten Verfahrens einer diskursiven, kritisch-dialogischen Kommunikationsform im Hinblick auf die Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses, ein Versuch, der mit seinen viel-

fältigen Lösungsperspektiven der Gegenstand dieses Kapitels sein wird, muß sich dagegen prinzipiell anders gestalten als ein fachdidaktischer Strukturierungsversuch, denn er bezieht sich hier selbst auf ein Verfahren und nicht wie dort auf Resultate wissenschaftlicher Aktivitäten. Formal-kommunikationstheoretisch ist ein solcher Kommunikationsprozeß schon mittels des Modells des Funktionskreises von Erleben - Lernen/Erkennen/Probehandeln - Handeln - Verändern (vgl. Abb. 8) bestimmt worden, so daß die Problematik und Fragestellung dieses Kapitels folgendermaßen umrissen werden kann:

Abb. 15

Medien der Definition sozio-historischer u. kommunikativ-interpersoneller Strukturen / Medien der Reproduktion sozio-historischer und kommunikativ-interpersoneller Strukturen			
		Fachdidaktik	in den Fachwissenschaften identifizierte erkenntnisleitende Interessen
		Unterrichtsmethodik	Interessen des Funktionskreises von Erleben - Lernen/Erkennen/Probehandeln - Handeln - Verändern
Fachdidaktik	Unterrichtsmethodik		
Grundstruktur der Fachdidaktik	Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses		Fachdidaktische und unterrichtsmethodische Struktur des Unterrichts

Aufgrund der Überlegungen des letzten Kapitels kann man das in Abb. 12 schematisierte pädagogisch-unterrichtliche Feld mit seinen vier Momenten, der Grundstruktur der Fachdidaktik, derjenigen des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses, der Identifizierungsstrategie der fachdidaktischen und derjenigen der unterrichtsmethodischen Kriterien, welche untereinander interdependent verbunden sind und eine Einheit zwischen der Reproduktions- und Definitionsfunktion des Unterrichts bilden, dergestalt konkretisieren, daß sich die Identifizierungsstrategie fachdidaktischer Kriterien in erkenntnisleitenden Interessen auslegt, welche der be-

treffenden Fachwissenschaft inhärent sind (vgl. Abb. 13). Aufgrund des Implikationszusammenhangs inhaltlicher und kommunikativ-verfahrensmäßiger Aspekte (vgl. 1.1.) berechtigt eine solche Auslegung der Medien der Definition des Lebens auf der fachdidaktischen Ebene zu der Annahme, daß auch der kommunikativ-verfahrensmäßige Prozeß, der diese je unterschiedlich in den Wissenschaften zu Tage tretenden erkenntnisleitenden Interessen hervorgebracht hat bzw. hervorbringt, nach Interessen typologisiert werden kann, die mit jenen korrespondieren, nun aber als Interessen bzw. Intentionalität des Funktionskreises von Erleben - Lernen/Erkennen/Probehandeln - Handeln - Verändern erscheinen. Die Identifizierung dieser Typologie ist die Aufgabe dieses Kapitels.

2.1. Lerntheoretische Formulierungen des Problems der Unterrichtsmethode

Für die fachdidaktischen Strukturgitter ist der Gedanke konstitutiv, daß die erkenntnisleitenden Interessen, die die strukturale Ausdifferenzierung in zunächst eine elementare Grundstruktur und dann in einzelne fachdidaktische Kriterien anleiten, nicht beziehungslos nebeneinander stehen, sondern eine Bewegung auf eine emanzipatorische Praxis hin initiieren (P.Menck 1975, S.93), indem das emanzipatorische Interesse sich das praktische und technische dienstbar macht.

Für die Suche nach unterrichtsmethodisch relevanten Intentionalitätstypen des Lernprozesses, die sich an der Idee einer kritischen Theorie orientiert, ist dieser Zusammenhang wissenschaftstheoretischer Positionen insofern von Bedeutung, als ein Versuch, eine zu konstituierende kritische Theorie der Unterrichtsmethode auf eine (neo-) behavioristische Lerntheorie mit ihrem i.w. ausschließlich technischen Erkenntnisinteresse zu begründen, von vornherein äußerst fragwürdig sein muß. Die im Rahmen sol-

cher Konzeptualisierungsversuche vorgenommene Partikularisierung lebensgeschichtlicher Lernprozesse eines Subjekts in streng isolierte Reiz-Reaktions-Komponenten ist schon für die Analyse unterrichtlicher Prozesse recht problematisch, da mit einem solchen Zugriff der Schüler - und übrigens auch der Lehrer - nicht mehr als in sich geschlossene komplexe Persönlichkeit in einem bestimmten sozio-historischen Kontext und mit einer individuell-einzigartigen, wenngleich natürlich andererseits durch allgemeine sozio-historische Strukturen bedingten Biographie erfaßbar ist. Bedenklicher aber noch muß eine solche Theorie in ihrer konstruktiven Wendung zur Unterrichtsplanung werden, da sie den Lernprozeß zerstückelt, taylorisiert und den Lerner entmündigt (vgl. K.-J. Bruder 1971), was anhand der unterrichtsmethodischen Ausprägung des programmierten Unterrichts (vgl. J.J.Taber/R.Glaser/H.H.Schaeffer 1971) besonders deutlich gezeigt werden könnte.

In einem vergleichbaren Zusammenhang hat K.Holzkamp (1972) ausgehend von einem kritischen Interesse an den wissenschaftstheoretischen Grundlagen der modernen Psychologie aufzuzeigen vermocht, daß es sich hierbei keineswegs um oberflächliche Phänomene handelt, sondern daß die uneingeschränkte Dominanz eines technischen Erkenntnisinteresses in der Psychologie dazu tendiert, nur das zu erforschen, für das es gemessen am naturwissenschaftlichen Exaktheitsideal brauchbare Informationsgewinnungsmethoden gibt, so daß das psychologisch Interessante des Subjekts auf einen Bereich zusammenschrumpft, der einen quasi-organismischen Charakter hat (ebd. S.55ff). D.h. das Subjekt wird als Quasi-Natur konzeptualisiert, dessen 'Gesetze' und 'Regelhaftigkeiten' es wissenschaftlich zu entlocken gilt, indem es einer Laborsituation als Umwelt ausgesetzt wird, die durch alle nur denkbaren Momente der Entmündigung ausgezeichnet ist: es hat sie nicht geschaffen, durchschaut sie nicht, muß sie als unveränderbar hin-

nehmen und muß sich als individuelle Persönlichkeit aufgeben, indem es gezwungen wird, von seiner spezifischen Geschichte zu abstrahieren und sich den gestellten Aufgaben zu fügen, d.h. zur Norm-Versuchsperson zu werden. Diese Anmerkungen dürften wohl schon genügen, um zu verdeutlichen, daß eine so begründete Lernpsychologie den Bedingungen des unterrichtlichen Lernens, gelinde gesagt, nur wenig gerecht werden kann, und daß ihre konstruktive Wendung, ebenso gelinde gesagt, didaktisch bedenklich ist.

Demgegenüber hat F.Loser (1966, 1967) die Beziehung zwischen Lernpsychologie und Unterrichtsmethodik prinzipiell problematisiert, indem er darauf aufmerksam macht, daß dem Spezifischen unterrichtlichen Lernens, also der edukativen Intentionalität, nicht in den lerntheoretischen Ansätzen Rechnung getragen wird und eine solche Theoriebildung damit auch sicherlich überfordert wäre, so daß deshalb umgekehrt aber auch nicht der Versuch unternommen werden darf, Unterricht zum technischen Problem der praktischen Anwendung von Erkenntnissen der allgemeinen Lernpsychologie zu machen. Die Unterrichtsmethode ist nämlich durch ein Problem sui generis als Auslegung der edukativen Intentionalität gekennzeichnet: ihre lernerschließende Funktion muß zum theoretischen Ausgangspunkt werden, um nicht nur zur Reproduktion der Geschichte beizutragen, sondern darüberhinaus,"daß umgekehrt die Geschichte der Menschheit und damit die Menschwerdung selber als eine Funktion der Geschichte der Lehre zu verstehen ist." (F.Loser 1966, S.437)

Diese hier überdies recht abstrakt formulierte Programmatik ist bisher uneingelöst geblieben, hat aber gleichwohl ihre Geschichte als eine Reihe von Versuchen, den Unterrichtsprozeß als ein Moment des lebensgeschichtlichen Bildungsprozesses des Lerner-Subjektes zu konzeptualisieren, welcher intentional auf seine Menschwerdung - was immer man darunter versteht oder verstand - gerichtet sein sollte, so daß die Unterrichtsmethode von hier

aus ihre Bestimmung erfährt und diese einzulösen versuchen sollte, indem es diese Intentionalität auf das Lerner-Subjekt in seiner Ganzheit und in seiner Entwicklung zu beziehen gilt.

G.Hausmann (1970) hat versucht, diese Geschichte nachzuzeichnen. Ich möchte seinem Beispiel folgen und zunächst die Unterrichtsmethodik von J.F.Herbart vorstellen als dem ersten im engeren Sinne wissenschaftlichen Begründungsversuch einer Theorie der Unterrichtsmethode, mich dann aber von Hausmanns Darstellung wenig bekannter älterer Unterrichtsmethodiken trennen und den Gedanken der Unterrichtsmethode als einen Bildungsprozeß des Lerner-Subjekts in seiner Ganzheitlichkeit bei der an J.Piaget orientierten Konzeption H. Aeblis und J.S.Bruners verfolgen, bei seiner materialistischen Deutung durch P.J. Galperin und schließlich bei G.G.Hiller, einem zwar anders begründeten, aber für eine kritische Theorie der Unterrichtsmethode bedeutsamen Ansatz.

Es sollen also lerntheoretisch begründete Ansätze zur Unterrichtsmethodik diskutiert werden, die Unterricht als einen Bildungsprozeß der betroffenen Subjekte begreifen, der zumindest seiner Anlage nach auch als Moment des gesellschaftlichen Reproduktions- und Definitonsprozesses interpretiert werden kann, so daß das Spannungsverhältnis des Unterrichts zwischen gesellschaftlichen und subjektiven Ansprüchen aufgedeckt und der Ansatzpunkt für das emanzipatorische Moment der Unterrichtsmethode markiert werden kann.

Bei der Diskussion dieser Ansätze empfiehlt es sich, in drei Schritten vorzugehen: Zunächst soll J.F.Herbarts Theorie der Unterrichtsmethode vorgestellt werden, um dann die Konzeptionen H.Aeblis bzw. J.Piagets, P.J.Galperins und J.S.Bruners anzuschließen. Beiden Zugriffen gemeinsam ist der Gedanke, daß der Lernprozeß sich als dialektisch vermittelnder Bildungsprozeß zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt vollzieht, d.h. nicht als ein

einliniger Prozeß der Abbildung von Umweltstrukturen auf die Psyche des Lerners oder umgekehrt der Projektion von Vorstellungen in die Umwelt gesehen wird, die sich, sei es durch Anlage oder durch einen subjektiv-kreativen Akt bedingt, im Lerner bilden. Lernen wird also nicht nur als Moment gesellschaftlicher Reproduktion gesehen oder allein als Moment gesellschaftlicher Definitionsvorschläge, sondern als beides zugleich, beide Momente sind dialektisch vermittelt. In diesem Sinne ist auch die Konzeption G.G.Hillers konstituiert, die in einem dritten Schritt vorgestellt werden soll.

Dennoch bestehen zwischen diesen drei Zugriffen erhebliche Unterschiede, die dem Problem entspringen, durch welches Moment der dialektische Bildungsprozeß im wesentlichen determiniert wird. So stellt sich J.F.Herbart auf den Standpunkt, daß es einen prästabilisierten Bezugspunkt geben müsse, auf den sich als eine sozusagen 'natürliche Ordnung' alle Prozesse beziehen müßten, so daß es grundsätzlich möglich sein müßte, den Grad zu bestimmen, in dem der Lernprozeß sich dieser 'natürlichen Ordnung' annähert. Verhielte es sich tatsächlich so, wäre unterrichtsmethodisch viel gewonnen, denn dieser Gedanke impliziert ein zentrales Kriterium für alle unterrichtsmethodischen Entscheidungen: die Objektivität der Erkenntnis und Angemessenheit der Handlung.

Einer solchen Konzeption muß aber heute aus erkenntnistheoretischen Gründen (vgl. J.Habermas 1973a, S.14ff) die Gefolgschaft versagt bleiben, denn die Rede von der 'natürlichen Ordnung' kann zumindest in bezug auf die sozio-historischen Strukturen der Gesellschaft, auf ihre Interpretation und das normenimplizierende Handeln ihnen gegenüber nicht mehr ihren ideologischen Charakter verschleiern. Dieser Problematik versuchen die Konzeptionen von J.Piaget/H.Aebli, J.P.Galperin und J.S.Bruner aus dem Weg zu gehen, ohne sich mit ihr aber eigentlich auseinanderzusetzen und nach Lösungsstrategien zu suchen, so daß

man sie mit Blick auf J.F.Herbart als Rückzugspositionen bezeichnen muß - als Rückzugspositionen und keine grundsätzlichen Alternativen deshalb, weil sie sich zwar von dem Gedanken trennen, daß den Umweltstrukturen und dem Subjekt in ihrem Wechselprozeß apriorisch sozial-normative Strukturen der 'natürlichen Ordnung' und des 'guten Lebens' zugrundeliegen, gleichwohl diesen Gedanken aber in einer bescheideneren Ausprägung und in etwas verschleierter Form weiterverfolgen, indem sie annehmen, daß den Umweltstrukturen, aber auch den Strukturen des Subjekts, eine als 'objektiv' oder 'quasi objektiv' einschätzbare Komponente zukommt, die im Bildungsprozeß als dialektischem Wechselwirkungsprozeß zwischen Umwelt und Subjekt die Entfaltung einer objektiven Erkenntnis und eines angemessenen Verhaltens gegenüber den Umweltstrukturen erlaubt.

Auch ein solcher konzeptioneller Zugriff kann nicht ohne Bedenken akzeptiert werden, denn er erlegt sich in unzulässiger Weise die Selbstbeschränkung auf, den Lern- und Bildungsprozeß des Subjekts einerseits als Moment des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses allein in Arbeits- bzw. Erarbeitungsprozessen zu sehen, dagegen aber die Frage nach den natürlich auch gesellschaftlich produzierten Mitteln gesellschaftlicher Verständigung und dem Verhalten des vergesellschafteten Subjekts gegenüber sozio-historischen Normen und zweitens die Problematik gesellschaftlicher Herrschaft zu vernachlässigen. Zum anderen bedeuten die Konzeptionen eine unzulässige Selbstbescheidung, da sie den Lern- und Bildungsprozeß des Subjekts nur in seiner Intentionalität der Zweckrationalität betrachten, also lediglich nach den Strategien fragen, die Verfügungsgewalt über die vorliegenden Lernbedingungen um eines Zweckes willen zu vergrößern, dessen Legitimität konzeptuell nicht mehr eingeholt werden kann.

Die unterrichtsmethodischen Überlegungen von G.G.Hiller deuten in dieser Schwierigkeit die Perspektive einer

Lösung, d.h. eines emanzipativ-kritischen Ansatzes an; sein Vorschlag ist nämlich, daß die Unterrichtsmethode sich weder an bestimmte letztlich unhinterfragbare und unbezweifelbare Normen binden, noch sich der Beliebigkeit irgendwelcher Zwecke, seien sie von der Gesellschaft, dem Lehrer oder andererseits vom Schüler gesetzt, ausliefern dürfe, sondern die gesellschaftlich verhärteten Muster der Weltsicht aufbrechen müsse, um so die Kritikfähigkeit des Lerners und seine Fähigkeit zu entfalten, Handlungs- und Deutungsalternativen wahrzunehmen.

2.1.1. Normkonformität in der Theorie der Unterrichtsmethode von J.F.Herbart

J.F.Herbart stellte sich das Psychische als eine Ganzheit vor, die die Summe psychischer Elemente, Verbindungen und Komplexe umfaßt. Obwohl das Mechanik-Modell aus der Physik einen gewissen, für seine Zeit sehr verständlichen Einfluß auf seine Psychologie gehabt hat und Bezeichnungen wie die "Mechanik und Statik des Geistes" oder der "Mechanismus der Vorstellungen" (J.F.Herbart, 1887ff, Bd. 5, S.281ff und S.338ff) als Belege dafür eindeutig zu sein scheinen, konzipierte er die Struktur der Psyche nicht von zunächst isolierten kognitiven Elementen, Vorstellungen, Regungen des Gefühls oder des Begehrens aus, sondern setzte umgekehrt wie später die Gestalttheoretiker bei der Ganzheitlichkeit der Psyche an, die theoretisch allerdings unter vielerlei Aspekten zu untersuchen wäre, ohne daß damit aber festgelegt wäre, daß es sich hier um tatsächliche psychische Teilstrukturen handelt, d.h. um z.B. Vorstellungen, Wahrnehmungen, Neigungen als reale Phänomene, die für sich analysiert werden könnten. Vielmehr handelt es sich um "Abstraktionen, denen wir uns hingeben - es sind Benennungen a poteriori, mit denen wir uns behelfen(...)".(J.F.Herbart 1887ff, Bd.6, S.55)

Jede Veränderung eines einzelnen (besser: als einzeln gedachten) psychischen Phänomens, z.B. infolge eines Belehrungs- und Lernprozesses, betrifft und verändert die gesamte Psyche sowohl in ihren kognitiv-rationalen wie emotional-affektiven Komponenten.

Diese Gesamtbewegung stellt J.F.Herbart sich dann aber doch recht mechanistisch vor als ein Wechselspiel von Druck und Stoß psychischer Elemente bei ihrer Konfrontation. Die psychische Gesamtstruktur hat hierbei die Tendenz, sich möglichst nicht zu verändern und reagiert auf Umstrukturierungsversuche, d.h. ist z.B. den Eindrükken sinnlichen Erlebens in der Alltagserfahrung nicht passiv ausgeliefert. Die Struktur der Psyche wird damit als Moment und Resultat eines dialektischen Bildungsprozesses gedacht - obwohl J.F.Herbart immer wieder die Dialektik als Wissenschaftsmethode nachdrücklich abgelehnt hat -; denn die psychischen Strukturen, also kognitive und emotionale Elemente in ihrem Beziehungsgeflecht des "Vorstellungsgewebes" werden "nicht von selbst, sondern unter äußeren Bedingungen erzeugt, und eben sowohl von diesen, als von der Natur der Seele selbst, ihrer Qualität nach bestimmt." (J.F.Herbart 1887ff, Bd. 5, S.253 - im Org. hervorgeh.)

Dieser in vielem behavioristische Lerntheorien vorwegnehmende Ansatz muß aber noch um einen Aspekt ergänzt werden, der in der Nähe moderner kognitionstheoretischer Konzeptionen steht. Das "Vorstellungsgewebe" steht nämlich in der Regel unter Spannungen, die von 'Dissonanzen' zwischen den psychischen Elementen herrühren und eine psychische Dynamik verursachen, die oft unterhalb der Bewußtseinsschwelle abläuft. So können durch "Komplexion", dem Verschmelzen verschiedener Vorstellungen und Vorstellungsgefüge, und "Apperception", der Ausbildung von Erwartungsstrukturen aufgrund neuer "Komplexionen" sich psychische Strukturen bilden, die es ermöglichen, die Objekte der Reflexion umfassender und tiefergehend zu

erkennen, aber auch solche, die eine 'vernünftige' Erkenntnis erschweren, indem sich rationale Elemente mit emotionalen verbinden und so eine 'angemessene' Nachkonstruktion der Wirklichkeit im Bewußtsein als vollkommene 'adaequatio intellectus ad rem' verhindert wird. (vgl. J.F.Herbart 1887ff, Bd.6, S.75)

Hier nun ist der Ort pädagogischer Bemühungen, denn "trübe Massen häuft im Gemüt des Kindes ununterbrochen die Erfahrung." (J.F.Herbart 1960, S.50). Die Unterrichtsmethode kann, so meint J.F.Herbart, hier klärend wirken und den Lerner befähigen, sowohl die Welt sachangemessen zu erkennen und zum anderen - als allgemeine subjektive Voraussetzungen zu solcher Erkenntnis - seine Erkenntnisfähigkeit als "Gesundheit des Geistes", d.h. als eine möglichst sachorientierte und -angemessene psychische Haltung auszubilden. J.F.Herbart faßt dieses edukativ-intentionale Kriterium der Unterrichtsmethode im Begriff "Vielseitigkeit des Interesses" zusammen:

"Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht ins Besondere muß gesteckt werden, lässt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesses, angeben. Das Wort Interesse bezeichnet im Allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bey dem blossen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt sich als einen Vorrath, der auch mangeln könnte, ohne daß der Mensch darum ein Anderer wäre. Wer dagegen sein Gewusstes vesthält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür. Weil aber diese geistige Thätigkeit mannigfaltig ist, so muß die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Wort Vielseitigkeit liegt." (J.F.Herbart 1887ff, Bd.10, S.142)

Dieses Kriterium der Unterrichtsmethode darf nun aber nicht als 'funktionale Bildung' im neuhumanistischen Sinne mißverstanden werden, so daß etwa das unterrichtsmethodische Konzept der Formalstufen das optimale Mittel wäre, 'geistige Kräfte' gewissermaßen zu trainieren. Die hinter einem solchen Ansatz stehende Transferhypothese, daß z.B. das Erlernen der alten Sprachen die Kompetenzen auch für ganz andere Fachrichtungen mitschule, lehnt J.F.Herbart

strikt ab (J.F.Herbart 1887ff, Bd. 1, S.305). Hinter seiner Konzeption "Über die ästhetische Darstellung der Welt, als Hauptgeschäfft der Erziehung" (J.F.Herbart 1887ff, Bd.1, S.259ff) scheint vielmehr der Gedanke zu stehen, die psychischen Fähigkeiten des Schülers in ihrer Gesamtheit auszubilden, und zwar so, daß durch die Entwicklung von "Apperzeptionskonstanten" eine Haltung gegenüber der Welt, die es zu erkennen und in der es bezogen auf die Gesellschaft moralisch zu handeln gilt, eingenommen wird, die er heute wohl 'Mündigkeit' nennen würde.

Dieser Gedanke verbindet zwei Seiten, die sich auf den ersten Blick auszuschließen scheinen: die Erkenntnis und Handlung soll sich zum einen möglichst eng an den Strukturen der Sache, der Umwelt orientieren, was eine gewisse Aufgabe individueller Intentionalität bedeutet, und zum anderen Ausdruck persönlicher Individualität, also ein Moment der Selbstverwirklichung sein. Diesen Widerspruch versucht J.F.Herbart als Aufklärungspädagoge zu lösen, indem er unausgesprochen von der Prämisse ausgeht, daß der dinghaft-natürlichen und sozialen Welt eine Ordnung zugrundeliegt, die der Mensch kraft seiner Vernunft erkennen und an der er sein instrumentelles und kommunikatives Handeln orientieren kann. Diese Kompetenz erschließt dem Menschen seine Freiheit und befreit ihn vom Zwang persönlicher sozialisationsgeschichtlicher Verzerrungen der psychischen Strukturen, den "verdunkelnden Apperzeptionsreihen", und zum anderen vom Zwang gesellschaftlicher und geschichtlicher Verzerrungen der Erkenntnis, sozusagen einem gesellschaftlich 'falschen Bewußtsein'. Von einer solchen Ordnung her läßt sich dann auch ein oberstes pädagogisches Ziel bestimmen: dem Schüler muß diese Ordnung der sachlich-natürlichen und sozio-historischen Welt erschlossen und damit zugleich die Vernünftigkeit des Schülers entfaltet werden, so daß er sich seiner selbst bewußt in die auch ihn umfassende Ordnung integrieren kann.

Ein solches pädagogisches Ziel kann natürlich nicht erreicht werden, indem dem Schüler ein bestimmter Wissenskanon 'beigebracht' wird, weil zum einen die Lerninhalte tradierte Kulturinhalte im Sinne kollektiver Fehldeutungen der Wirklichkeit sein können und zum anderen gemäß einem solchen Verfahren unterrichtsmethodisch die Selbsttätigkeit des Schülers zugunsten eines indoktrinierenden Lehrprozesses unterbunden werden müßte. Gegen eine solche Unterrichtspraxis aber wendet sich das Kriterium der "Vielseitigkeit des Interesses", das ich noch etwas weitergehend als E.Geißler interpretieren möchte, der es als die Aufgabe des Unterrichts versteht, die Begabung des Schülers zu bilden (E.Geißler 1970, S.137): Indem mit dem "vielseitigen Interesse" nämlich die Begabung, d.h. die psychischen Kompetenzen optimal ausgebildet sind, ist im Zögling ein kritisches Potential freigesetzt, so daß er sich nicht nur von der Tradition der Kulturinhalte, sondern auch von eigenen Vorurteilen wie schließlich auch von der Autorität des Lehrers lösen kann. Das scheint J.F.Herbart mit der pädagogischen Forderung zu meinen: "Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse." (J.F.Herbart 1887ff, Bd.1, S.261). Die Fähigkeit und der Wille, eine solche Haltung in der Spannung zur Faktizität der Umweltprozesse durchzuhalten, bezeichnet J.F.Herbart als "Charakterstärke der Sittlichkeit".

Erst vor diesem theoretischen Hintergrund, der sich zunächst nur als psychologisches System darstellte, wobei allerdings bald deutlich wurde, daß J.F.Herbarts Psychologie aufs engste mit erkenntnis- sowie gesellschaftstheoretischen und ethischen Theoremen verbunden ist, scheint mir eine Darstellung der Formalstufenkonzeption sinnvoll möglich zu sein, denn sie ist eine unterrichtsmethodische Konkretisierung des Kriteriums des "vielseitigen Interesses" (vgl. J.F.Herbart 1887ff, Bd.10, S.143). Der Ausgangspunkt pädagogischer Bemühungen wurde

schon genannt: Der Schüler kommt mit einer psychischen Struktur in den Unterricht, die durch die Zufälligkeit seiner Sozialisationsgeschichte geprägt ist; diese "trüben Massen" gilt es nun im Unterricht so zu ordnen, d.h. umzustrukturieren, daß sich die Psyche zum "vielseitigen Interesse" aufklärt.

J.F.Herbart schlägt zwei Strategien vor: erstens muß die Umwelt des Lerners systematisch so aufbereitet werden, daß sie es ihm zunächst ermöglicht, neue und für ihn interessante Erfahrungen zu machen (vgl. J.F.Herbart 1960, S.58ff), erst dann scheint J.F.Herbart eine pädagogische Situation vorzuliegen, in der es sinnvoll ist, das Erkenntnisobjekt als Teil der Lernumwelt so zu strukturieren, daß seine Logik möglichst deutlich hervortritt, um die diffusen oder verzerrten Vorstellungen des Schülers in einem korrigierenden Lernprozeß anleiten zu können. Diese unterrichtsmethodischen Strategien der sachlogischen Aufbereitung des Lerngegenstandes muß aber mit einer zweiten korrespondieren: die Lernerumwelt muß auf die psychischen Kompetenzen des Schülers hin strukturiert werden, auch und eigentlich besonders, wenn diese noch weit von dem pädagogisch intendierten Zustand entfernt sind. Mit diesem Gedanken konzipiert J.F.Herbart, ähnlich wie schon bei den Grundlagen seiner Lerntheorie, ohne sich zur Dialektik als Wissenschaftsmethode zu bekennen, den im Rahmen der Unterrichtsmethode ablaufenden schulischen Lernprozeß als dialektischen Bildungsprozeß. Wenn nämlich der sachlogisch strukturierte Lerngegenstand im Schüler einen Lernprozeß in Gang setzen soll, muß auf Voraussetzungen aufgebaut werden, die selber schon Resultat von Bildungsprozessen sind. Nur in diesem Zusammenhang können J.F.Herbarts Formalstufen richtig verstanden werden, denn sie sind ein Versuch, die Struktur dieses Bildungsprozesses nachzuzeichnen, um so unterrichtsmethodische Handlungshinweise gewinnen zu können.

Er schlägt vor, zwei Modi der sachlogischen Aufbereitung

zu unterscheiden, den analytischen Unterricht, der den Lerngegenstand elementarisiert und den synthetischen, der seine Ganzheitlichkeit akzentuiert (J.F.Herbart 1960, S.88ff). Mit ihnen korrespondieren zwei psychische Haltungen, die Vertiefung und Besinnung (J.F.Herbart 1960, S.47ff), die keineswegs Lernstufen darstellen, sondern eher als sich dialektisch vermittelnde komplementäre Tendenzen psychischer Prozesse verstanden werden müssen. So hält J.F.Herbart eine solche Zweiteilung auch für ungünstig und versucht zu verdeutlichen, daß im Prozeß der Vertiefung schon eine Tendenz zur Besinnung und umgekehrt in dieser die Tendenz zur Vertiefung angelegt ist. Es ergeben sich also vier Modi kognitiver Prozesse, die J.F.Herbart Formalstufen nennt: In der Stufe der "Klarheit" sieht der Erkennende "das Einzelne klar. Denn alsdann nur ist sie lauter, wenn Alles, was im Vorstellen eine trübe Mischung macht, fernbleibt(...)" (J.F.Herbart 1960, S.50). Der Fortschritt der Vertiefung ist die "Assoziation", wo entgegen dem Wortsinn keine Verbindungen zwischen Vorstellungen hergestellt werden, sondern die Unterschiede der Erkenntniselemente deutlich gesehen werden. In der Stufe des "Systems" dann gilt es, das einzeln für sich deutlich Erkannte durch "Komplexionen" miteinander zu verbinden. Die "Methode" schließlich meint die psychischen Prozesse, in denen das Erlernte produktiv in andere Situationen eingebracht und auf andere Gegenstände angewandt wird.

Sicherlich mag die Bezeichnung dieser vier Modi kognitiver Prozesse als "Stufen" dazu verleiten, hier einen eindimensional linearen Prozeß zu sehen. Vielleicht wäre es weniger mißverständlich gewesen, von einer 'Spirale' zu sprechen, denn der Erkenntnisprozeß kann ja nicht mit der Klarheit eines Erkenntnisobjekts beginnen, wenn es nicht zuvor schon zumindest im Ansatz gegen andere Erkenntnisobjekte abgegrenzt erscheint, seine zumindest vage Position im "Vorstellungsgewebe" erkannt und zumin-

dest intuitiv in Beziehung zu anderen ähnlichen Erfahrungen und einer Erwartungsstruktur gesetzt wird. Die Aufgabe der Unterrichtsmethode wird es also sein, nicht den Stoff zu segmentieren und ihn stufenweise in den Unterricht einzubringen, sondern die Lernerumwelt so zu strukturieren, daß dieser "Apperceptionskonstanten" ausbilden kann, die es ihm ermöglichen, den 'Spiralprozeß' von Vertiefung und Besinnung so weit zu treiben, daß er die Wirklichkeit im Sinne der 'adaequatio intellectus ad rem' angemessen erkennen kann, daß sich also, auf eine Formel gebracht, ein "vielseitiges Interesse" ausbildet.

An dieser Stelle möchte ich bei der Darstellung von J.F.Herbarts Theorie der Unterrichtsmethode innehalten und die bis hierher entwickelten Gedanken im Hinblick auf die schon vorgestellte Strukturgitterkonzeption reformulieren. Unterrichtsmethode wird bei J.F.Herbart als die Vermittlung zwischen den Strukturen des Lerngegenstandes und der psychischen Struktur des Lerners in einem dialektisch konzipierten Bildungsprozeß verstanden. Das bedeutet, daß die Unterrichtsmethode zwischen bestimmten Bedingungen des Lernprozesses und einer bestimmten Intentionalität und Zielorientierung des Lerners vermittelt, wobei beide, Bedingungen und Zielorientierung, in das systematische Feld des Wechselprozesses von Subjekt und Umwelt einzutragen sind. Dem Lerngegenstand haftet also nicht eine bestimmte Struktur an, die es lediglich in die Psyche des Lerners 'abzubilden' gilt, und das intentional lernende Subjekt entwickelt nicht aus sich heraus eine Idee oder Projektion des Lerngegenstandes, sondern vielmehr steht der Lerngegenstand als Teil der Umwelt in einer bestimmten Beziehung zum Subjekt, welche u.a. Resultat seines Lernprozesses ist,und zum anderen wird die Zielorientierung des Lernprozesses nicht nur durch das Subjekt allein, sondern auch durch die Umweltstrukturen bedingt, in denen es bedingungsmäßig eingebunden ist.

Mit Blick auf die gesamte Theorie der Unterrichtsmetho-

de von J.F.Herbart läßt sich also ein'unterrichtsmethodisches Strukturgitter'als Kriteriensatz der Vermittlung zwischen den Bedingungen und der Intentionalität des Lernens identifizieren, wie es Abb. 16 schematisiert darstellt:

Abb. 16

Bedingungen des Bildungsprozesses als Medien der Reproduktion des Lebens / Stufen des psychischen 'Spiralprozesses' als Medien der Definition des Lernens/Lebens			Orientierung des Funktionskreises von Erleben – Lernen/Erkennen/Probehandeln – Handeln – Verändern an den Strukturen der/des			
			UMWELT		SUBJEKT(s)	
			Umwelt	Subjekt	Subjekt	Umwelt
Subjekt und Umwelt als Medien des dialektischen Bildungsprozesses, akzentuiert nach Bezugspunkten und ausdifferenziert nach Faktoren:	UMWELT	Vielseitigkeit	Klarheit	Assoziation	System	Methode
		Interesse	Merken	Erwarten	Fordern	Handeln
	SUBJEKT	Charakter	Gedächtnis des Willens	Wahl	Grundsatz	Kampf
		Sittlichkeit	Beurteilung	Wärme	Erschließung	Selbstnötigung

Obwohl man diesen Kriteriensatz in gewisser Weise der Anlage nach als'Strukturgitter' bezeichnen kann, unterscheidet es sich doch wesentlich von dem Strukturgitteransatz der Münsteraner Schule, da hier die Bedingungen des Lernens nicht im Hinblick auf ihren gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang identifiziert werden, so daß es insofern nur eine reduzierte, d.h. von der Herrschafts- und Repressionsproblematik gesellschaftlichen Lernerns absehende Fassung der Auslegung dessen auf das Phänomen 'Lernen' liefert, was J.Habermas mit "Arbeit" und "Sprache" meint. Der Gedanke ihrer dialektischen Wendung auf "Herrschaft" wird also nicht vollzogen; d.h. die Bedingung des Lernens als Wechselprozeß zwischen Subjekt und Umwelt, der analytisch aufgespalten wird in die Akzentuierung der Umwelt und des Subjekts andererseits und dann im Gegenzug nach vier Funktionen ausdifferenziert wird, die beide Pole wieder verbindet,diese Lernbedingung also wird nicht auf das gesellschaftliche Herrschaftsproblem hin befragt.

So ist auch nicht verwunderlich, daß man wissenschaftstheoretisch gesehen nur das technische und praktische, nicht aber das emanzipatorische Interesse bei der Wendung der Bedingungen des Lernens zu seiner Intentionalität findet. Diese muß, wie schon ausgeführt, als durch die Orientierung an den Strukturen der Umwelt und des Subjekts in ihrem Wechselprozeß bestimmt erkannt werden, d.h. als Orientierung an Strukturen, die eine 'natürliche Weltordnung' darstellen und insofern der Intentionalität seine Richtung geben: nämlich auf eine objektive Erkenntnis und eine angemessene Handlung hin. Der in 1.1. vorgestellte Funktionskreis von Erleben - Lernen/Erkennen/Probehandeln - Handeln - Verändern als Modell des Lernprozesses eines Subjekts in seiner Umwelt ist hier also durch ein Interesse bestimmt, das einerseits durch Normkonformität und andererseits durch Zweckrationalität im 'Spiralprozeß' des Wechselspiels von Umwelt- und Subjektorientierung sich den 'Wahrheitsstrukturen' anzunähern versucht, ohne sich der Gefahr bewußt zu sein, unbewußt Herrschaftsstrukturen zu metastasieren.

Diese prinzipiellen Unterschiede zum Strukturgitteransatz beachtend kann nun die Anlage des Herbart'schen 'Strukturgitters' vorgestellt werden: Die Bedingung des Lernprozesses ist der Wechselprozeß zwischen Subjekt und Umwelt, der in vier Bedingungsfaktoren zutage tritt, die die Verschränkung zwischen Subjekt und Umwelt verdeutlichen. So subsumiert der eine Pol, die Umwelt, die Bedingungsfaktoren "Vielseitigkeit" und "Interesse", und der andere, das Subjekt, die Faktoren "Charakter" und "Sittlichkeit", wobei gegenläufig zu dieser Kategorisierung der Faktor "Interesse" sich schon am Subjekt und die "Sittlichkeit" an der Umwelt orientiert.

Die Systematik dieser Ausdifferenzierung ist nicht nur durch den Versuch geleitet, den Bildungsprozeß in seiner Bedingung als dialektisch darzustellen, sondern weist auch auf die spezifische Bedingungsproblematik des Lernens.

Denn die zutage tretenden Strukturen der Beziehung von Subjekt und Umwelt sind in ihrem Zustand der Lernbedingung untereinander konfligierend:

"Ja die allerschlimmste Schwierigkeit liegt zwischen den beiden Hauptpartien des pädagogischen Zwecks selbst. Wie wird doch die Vielseitigkeit sichs gefallen lassen, in die engen Schranken der Sittlichkeit einzukriechen: und wie wird die ernste Einfachheit der sittlichen Demuth es aushalten, in die bunten Farben eines mannigfaltigen Interesses gekleidet zu werden?" (J.F.Herbart 1960, S.39f)

Die Art und Weise, wie diese Problematik, d.h. die unterrichtsmethodische Bedingungs- oder Ausgangsproblematik, gestellt wird, weist schon auf ihre Lösung. Die Diskrepanzen zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren sind im Grunde nur oberflächlich, denn in Wirklichkeit - die Annahme darf man J.F.Herbart wohl unterstellen -, sind sie durch eine harmonische Struktur gekennzeichnet, die das Subjekt, das sich noch im Ausgangsstadium des Lernprozesses befindet, allerdings noch nicht zu erkennen vermag, sondern durch seine subjektive Bedingtheit verkennt und verzerrt. Die oberflächlich divergenten Strukturen der "Vielseitigkeit" und der "Sittlichkeit" als Bedingungsfaktoren der Beziehung zwischen Subjekt und Umwelt zeigen also ein Spannungsfeld auf, das aufgelöst werden kann, indem sich das Subjekt im Laufe seines Lernprozesses in die Strukturen der 'natürlichen Ordnung' fügt und das 'Objektive' in sich als Subjekt freilegt, so daß es Schritt für Schritt die 'eigentliche Harmonie'der Strukturen der Welt entdecken kann.

Dieser Prozeß wird als Intentionalität des Lernens in den Stufen des psychischen Spiralprozesses von der Oberflächlichkeit zur Tiefe und Eigentlichkeit thematisiert, indem die Spannung zwischen "Vielseitigkeit" und "Sittlichkeit" in einen Lösungsprozeß umgelegt wird, der von einer Orientierung an den Strukturen der Umwelt, über dessen Relativierung durch das Subjektive, dann über die vorwiegende Orientierung am Subjektiven und schließlich zu dessen 'Läuterung' durch seine Relativierung an den Umweltstrukturen verläuft.

Mit der Anlage einer solchen Konzeption ergeben sich sechzehn Kriterien des Lernprozesses, von denen schon vier vorgestellt wurden, die "Klarheit", "Assoziation", das "System" und die "Methode" als Ausdifferenzierung des Bedingungsfaktors "Vielseitigkeit".

Diese Reihe insgesamt wiederum bedarf in ihrer Konstitution und Interpretation des "Interesses", da die Orientierung an den Umweltstrukturen, denen die "Vielseitigkeit" nachgeht, der kompensierenden Kraft der Subjektorientierung bedarf, oder wie J.F.Herbart formuliert, "damit die Vertiefungen sich nie zu weit verlieren möchten von der einigenden Besinnung" (J.F.Herbart 1960, S.51) und beide Reihen zusammen die Konkretisierung des "vielseitigen Interesses" ergeben. Im Einzelnen stellt J.F. Herbart diesen 'Spiralprozeß' folgendermaßen dar: Die erste Stufe, das "Merken" meint eine Hervorhebung einer aus der Umwelt gewonnenen Vorstellung über die anderen. Diese kann dann aber bald in einem ersten Integrationsschritt sich mit anderen Vorstellungen verbinden und durch "Apperception" in "Erwarten" umschlagen, das sich allerdings noch unmittelbar auf das "äussere Wirkliche" bezieht. Modifiziert wird die strukturelle Akzentuierung dann beim "Fordern", das zwar Resultat eines fortgeschrittenen psychischen Verarbeitungsprozesses ist, nun aber vielleicht etwas überhöht die Tendenz hat, vom subjektiven Willensentschluß durch "Fordern" in die Umweltstrukturen einzugreifen, um diese umzustrukturieren. Erst das "Handeln" ist eine Synthese zwischen subjektiven und objektiven Ansprüchen, wo die eigentliche Ordnung der Umwelt erkannt und anerkannt wird, indem das Subjekt sich auch seiner Intentionalität bewußt handelnd für sie engagiert.

Die Hervorhebung des subjektiven Aspektes psychischer Prozesse verlangt einen etwas modifizierten Ansatz: thematisiert werden hier nämlich nicht primär die Umweltstrukturen in ihrem strukturierenden Einfluß auf die Psyche, sondern umgekehrt diese in ihrer Beziehung zu je-

nen, indem zunächst ein Teil der Psyche, der "Charakter", genauer untersucht wird: J.F.Herbart bemerkt nämlich, daß sich die subjektive Erkenntnis und der subjektive Wille nicht nur an den Umweltstrukturen abarbeiten müssen, sondern auch an den stark durch Umwelteinflüsse geprägten psycho-physiologischen Voraussetzungen im Subjekt selbst. Diesen Teil nennt er den "objektiven"Charakter, den er vom "subjektiven" unterscheidet (J.F.Herbart 1960, S.117f), welcher auf den mehr abgeklärten Willen abhebt. Eine solche Differenzierung bedeutet keinen Rückfall in den alten Leib-Seele-Dualismus, vielmehr sind beide dialektisch vermittelt ganz analog zur Vertiefung und Besinnung. In diesem Sinne muß auch die Differenzierung in wiederum vier Stufen verstanden werden: Die erste Stufe dieses 'Spiralprozesses' (vgl. J.F.Herbart 1960, S.118ff), die J.F.Herbart "Gedächtnis des Willens" nennt, würde man heute wohl 'Prägung', 'Habitualisierung' oder 'Konditionierung' nennen, denn sie meint eine Strukturierung der Psyche durch Umwelteinflüsse, deren Prozesse unterhalb der Bewußtseinsschwelle ablaufen und so den Druck einer bewußten Entscheidung des Subjekts bzgl. seines Verhaltens gegenüber der Umwelt reduzieren, die es andererseits aber auch im Zwang von 'schlechten Gewohnheiten' und Vorurteilen belassen. Dieses zunächst 'Ausgeliefertsein' an die Umwelt und innere Natur mit ihren Vorlieben und Abneigungen wird in einer zweiten Stufe durch den"subjektiven Willen"gebrochen, der mit einer ersten Integrationstendenz des"objektiven"in den"subjektiven Charakter"auf jenen strukturierend einwirkt und die gezielte "Wahl" als systematischen "Vorzug und Zurücksetzung" (J.F. Herbart 1960, S.119) ermöglicht. Sie ist allerdings noch "ohne alle theoretische Überlegung" (ebd.), die sich erst auf der Stufe des "Grundsatzes" mit einer Entschiedenheit entfaltet, die in einem ersten Schritt alle Regungen des"objektiven Charakters"zurückdrängt. Eine Synthese, nun aber auf höherer Ebene als die "Wahl", ermöglicht

schließlich der "Kampf", in dem sich das Subjekt, seiner Grundsätze bewußt, der Umwelt undogmatisch öffnet.

Ähnlich wie die "Allseitigkeit" der Ergänzung durch das "Interesse" bedarf, um die Orientierung auf die Umweltstrukturen an das Subjekt und seine Intentionalität zu binden, bedarf hier gewissermaßen strukturell 'spiegelsymmetrisch' der "Charakter" der Ergänzung durch die "Sittlichkeit" als einem "objektiv-gültigen und allgemeingeltenden Begriff" (J.F.Herbart 1960, S.121), um die vielleicht unangemessen starke Hervorhebung des Subjektiven im "Charakter" in eine 'objektive Ordnung' zu integrieren und zum Kriterium der "Charakterstärke der Sittlichkeit" zu gelangen. Die Grundlage einer solchen Sittlichkeit ist die "Beurteilung" als "ein ruhig-klares, vestes und bestimmtes Urtheilen" (J.F.Herbart 1960, S.123); damit auf dieser Basis "die reine, begierdenfreie Wärme fürs Gute hervorgehen" (ebd. S.124) kann. Diese beiden Stufen müssen aber als "negativer Teil des Charakters" auf Grund ihrer Führungsbedürftigkeit, die wegen ihrer engen Beziehung zum "objektiven Charakter" verständlich ist, durch die zensierende Instanz der "positiven Sittlichkeit" angeleitet werden, d.h. durch die moralische "Entschließung" als sittlichem Willensakt und deren praktisch folgenreicher Einlösung in der "Selbstnötigung": "Hier erfährt der Mensch, wer er sei, und welche Schwächen sich hier verrathen haben: deren Prinzip muss durch alle Tiefen der Individuàlität gesucht und verfolgt werden." (J.F.Herbart 1960, S.125)

Abschließend soll der Stellenwert der sechzehn hier kurz vorgestellten Aspekte psychischer Prozesse für unterrichtsmethodische Entscheidungen eingeschätzt werden. Zu Anfang der Darstellung von J.F.Herbarts psychologisch-pädagogischem System war betont worden, daß er sich gegen die Annahme isolierter psychischer Kräfte oder Vermögen wendet und psychische Prozesse immer als Teilmomente der psychischen Ganzheit versteht; eine einzelne Erfahrung

und ein bestimmter Gedankengang bewegen also die Psyche immer in ihrer Gesamtheit. Gewissermaßen nur aus forschungsstrategischen Gründen ist es sinnvoll, einzelne Aspekte zu isolieren. Deshalb muß man das Schema in Abb. 16 als eine systematische Ausdifferenzierung einer Unterrichtspraxis (und im weiteren Sinne einer Lebenspraxis) interpretieren, deren fundamentale Beziehung zwischen Subjekt und Umwelt mit dem Begriff "Zucht" als oberstem Kriterium unterrichtsmethodischer Entscheidungen zu bezeichnen ist.

Schon in seiner sprachlichen Formulierung kennzeichnet dieses Kriterium den Charakter von J.F.Herbarts gesamter Konzeption der Unterrichtsmethode. Sie basiert auf dem Gedanken, daß es so etwas wie eine 'natürliche Weltordnung' gibt, die die Intentionalität des Lernprozesses zu leiten vermag, welche als 'Normkonformität' von einem Standpunkt bezeichnet werden müßte, der Zweifel an Herbarts erkenntnistheoretischen Grundannahmen anmeldet und so anzeigen möchte, daß die hier als allein mögliche und als allein sinnvoll vorgestellte Orientierung des Lernens tatsächlich aber nur eine Norm neben vielen alternativen darstellt.

Vor diesem Bezugspunkt kann sich der unterrichtsmethodische Lernprozeß dann zweckrational gestalten, indem versucht wird, die unterrichtsmethodische Norm, nämlich die Interaktion des Subjekts mit der Umwelt gemäß den Strukturen dieser 'natürlichen Weltordnung', zweckrational durch die Formalstufen zu realisieren. Diese Stufen des psychischen Spiralprozesses stehen selbst wiederum in einer zweckrationalen, aber normkonform orientierten Beziehung: Die vier Stufen von "Methode", "Handeln", "Kampf" und "Selbstnötigung" kommt der unterrichtsmethodischen Norm näher als die dritte Stufe von "System", "Fordern", "Grundsatz" und "Entschließung" und ist insofern das Mittel zum Zweck, jene vierte Stufe zu erreichen. Jene vierte Stufe ist aber nun nicht die unterrichtsmethodische Norm selbst, sondern auch nur ein Mittel zum Zweck, sie

zu erreichen, so daß das nächste Ziel für die vierte Stufe die Erreichung einer fünften Stufe wäre, womit sich der Kreis des Spiralprozesses schließt, denn diese Stufe ist auf einer höheren Ebene mit der ersten Stufe identisch. Es handelt sich also um Stufen eines Spiralprozesses, der sich an einer obersten unterrichtsmethodischen Norm orientiert und diese zweckrational zu erreichen versucht.

2.1.2. Zweckrationalität in den lerntheoretischen und unterrichtsmethodischen Konzeptionen von J.Piaget/H.Aebli, P.J.Galperin und J.S.Bruner

Einleitend wurden in 2.1. die unterrichtsmethodischen Ansätze von J.Piaget/H.Aebli, J.S.Bruner und P.J.Galperin als Rückzugspositionen gegenüber der Konzeption von J.F. Herbart bezeichnet, da sie zwar einerseits den Gedanken aufgeben, nach letztlichen,sozial-normativen Strukturen zu suchen, aus denen ein edukativ-intentionales Kriterium für unterrichtsmethodische Entscheidungen zu entwickeln wäre, ihn aber dennoch in modifizierter Form weiterverfolgen: Während J.F.Herbart die Bedingungen des Lernprozesses, also die Medien seiner Reproduktion so bestimmt, daß sich eine strukturelle Ähnlichkeit mit den Medien der Reproduktion des gesellschaftlichen Leben, der "Arbeit" und "Sprache" ergibt, die J.Habermas allerdings in einem anderen Zusammenhang, nämlich im Rahmen der Analyse der Entwicklung des Gattungssubjekts, aufdeckt, indem J.F. Herbart die Bedingungen des Lernens unter dem Aspekt ihrer sozial-normativen Interpretation thematisiert, während J.F.Herbart also auf beide Medientypen Bezug nimmt, beschränken sich J.Piaget/H.Aebli, J.S.Bruner und P.J. Galperin nur auf die "Arbeit", so daß sie bezüglich der Intentionalität des Lernprozesses auch nur ein Interesse entfalten können, das wissenschaftstheoretisch gesehen

als"technisches",nämlich als das Interesse an der zweckrationalen Verfügungsgewalt über die vorliegenden Bedingungen zu bezeichnen wäre. Damit können aber die bei J.F.Herbart ungelösten Probleme nicht umgangen werden, sondernim Gegenteil: es erscheinen einige zusätzlich neu.

2.1.2.1. Zweckrationalität in den lerntheoretischen und unterrichtsmethodischen Konzeptionen von J.Piaget und H.Aebli

Diese Differenz in Rechnung stellend ist es nicht verwunderlich, viele Gemeinsamkeiten der drei Konzeptionen mit der von J.F.Herbart festzustellen. Besonders auffällig ist dieser Zug bei der Psychologie J.Piagets und seiner unterrichtsmethodischen Anwendung durch H.Aebli. Als zentrale Bedingung des Lernens erkennt J.Piaget die dialektische Wechselwirkung zwischen Subjekt und Umwelt, die noch in einem wesentlich weiteren Sinne als bei J.F.Herbart zentral genannt werden muß, da sie es nicht nur für das menschliche Lernen, sondern für die Lebensaktivitäten aller Organismen ist (vgl. J.Piaget 1974a, 1975a). Diese Grundbedingung wird wie Abb. 17 verdeutlichen soll, im wesentlichen in vier Faktoren ausdifferenziert.

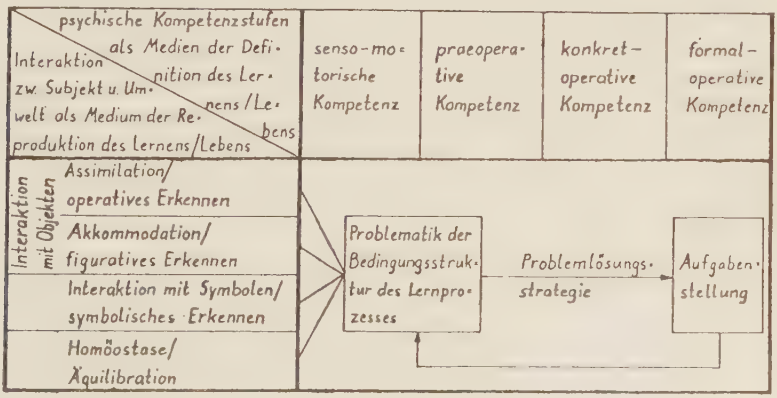


Abb. 17

Die dialektische Beziehung zwischen dem Subjekt und der Umwelt ist ein Wechselprozeß der Einwirkung des Subjekts entsprechend seinen psychischen Strukturen auf die Umweltstruktur und umgekehrt seine Beeinflussung und Determination durch diese. Beide Phasen, also die Assimilation und Akkommodation bedingen sich gegenseitig, indem die psychischen Strukturen selbst durch die Geschichte ihrer Akkommodationen geprägt sind und so in die Umwelt in einer Weise eingreifen, die schon vielfach erprobt und deshalb recht enttäuschungssicher, d.h. erfolgversprechend ist. Treten dennoch Differenzen auf zwischen dem Handlungsmuster, also dem operationellen Plan und den Objektstrukturen, wird eine weitere Akkommodation nötig.

Dieser Prozeß der ständigen Erprobung psychischer Strukturen und ihrer Revision führt zu Verhaltenssicherheiten gegenüber den Objektstrukturen, indem das Subjekt sich von ihnen ein entsprechendes Bild macht, das natürlich nicht statisch ist, sondern eher als 'Kürzel' eines oder gar mehrerer Erfahrungssätze, also operationeller Pläne über dieses Objekt zu denken ist. Eine so aufgebaute Rationalisierungs- und Automatisierungsstrategie bindet sich an ein bestimmtes Objekt, das in seiner Stützfunktion für den Ablauf der psychischen Operationen die Konkretisierung jenes Kürzels ist und als Symbol erscheint. Dieses ist also kein eigentlich eigenständiges Medium des Lernprozesses, sondern bleibt immer auf den psychischen Wechselprozeß von Assimilation und Akkommodation verwiesen, indem es zum einen entsprechend diesem konstruiert bzw. revidiert und zum anderen verstanden wird, d.h. seinen Bedeutungsgehalt und das Erfahrungskondensat des Subjekts in den aktuell ablaufenden operationellen Prozeß eingibt.

Schließlich muß noch auf ein viertes 'Medium' des Lernprozesses hingewiesen werden, das auf einer höheren Ebene als die bisher vorgestellten drei, also das operative, figurative und symbolische Erkennen, steht und diese lei-

tet. Bisher mußte nämlich unklar bleiben, aufgrund welcher Ursachen und Kraft denn die Assimilationen und Akkommodationen sich vollziehen. Oder in eine Frage gekleidet: Werden zwei Subjekte in ihrem Umgang mit einem bestimmten alltäglichen Objekt jeder für sich identische psychische Strukturen, also operationelle Pläne und identische Symbole von ihm konstituieren, oder ist eher zu erwarten, daß aufgrund der recht unterschiedlichen Biographie der Erkenntnissubjekte, die einmal unterstellt sei, auch entsprechend unterschiedliche Vorstellungen des betreffenden Objekts entstehen? Diese letzte Möglichkeit würde J.Piaget ablehnen und darauf hinweisen, daß die Biographien der beiden Subjekte zwar in vielen Punkten sehr unterschiedlich sein können, daß aber die Erfahrungen des Umgangs mit dem betreffenden Objekt gar nicht so verschieden sein können, da die es charakterisierenden Strukturen die ständige Ursache für Akkommodationsprozesse sind, die bei beiden Subjekten in die gleiche Richtung laufen müssen: nämlich auf Objektivität und Wahrheit hin.

Den Grund hierfür sieht J.Piaget schon in ganz elementaren Regelhaftigkeiten der Interaktion des Organismus mit der Umwelt, die wie ein kybernetischer Regelkreis verläuft, indem der Organismus seinen Zustand und letztlich seinen Bestand durch organische Regulationen gegenüber den sich ständig ändernden Umweltverhältnissen erhalten muß. Dieser Gleichgewichtszustand der Beziehung Organismus - Umwelt, diese Homöostase ist das Kernproblem aller organischen Aktivitäten als Reproduktionsprozesse des Lebens überhaupt und erfordert auf Seiten des Organismus die Leistung der Äquilibration. Der für J.Piagets Konzeption zentrale Gedanke ist es nun, daß die organischen Regulationsprozesse sich im Laufe der Evolutionsgeschichte immer weitergehend vervollkommnet und ihren vorläufigen Endpunkt in den kognitiven Regulationen der menschlichen Intelligenz gefunden haben, für die sich das strukturell gleiche Problem stellt: das möglichst die Existenz nicht

gefährdende, sondern sichernde Agieren gegenüber der Umwelt (vgl. J.Piaget 1974a, S.370ff). Die Lösung für dieses Problem findet J.Piaget in der biologischen Bedingung der Äquilibration, die auch das differenzierteste und effektivste Organ für die Interaktion zwischen einem Organismus und der Umwelt, die menschliche Intelligenz, leitet, indem sie das Verhältnis zwischen Assimilation und Akkommodation in einer Weise reguliert, so daß man in der Retrospektive sagen kann, daß diese Aktivität zur objektiven Erkenntnis der Objektstrukturen und zu einem angemessenen d.h. erfolgssicheren Handeln ihnen gegenüber geführt hat. J.Piaget faßt die Verkoppelung zwischen biologischen und psychisch-kognitiven Prozessen in folgender These zusammen, in der man die Zentrierung und Verdichtung seiner ganzen Psychologie sehen kann: "Die kognitiven Prozesse erscheinen folglich zugleich als die Resultante der organischen Selbstregulierung, deren Hauptmechanismen sie reflektieren, und als die differenziertesten Organe der Regulation der Interaktionen mit der Außenwelt, dergestalt, daß sie diese beim Menschen schließlich auf das ganze Universum ausdehnen." (J.Piaget 1974a, S.27)

Mit dieser Identifizierung dieser vier Medien der Reproduktion des Lebens ergibt sich also eine qualitativ andere Ausgangssituation des Lernens als bei J.F.Herbart, insofern, als dieser als Anfangsproblem des Lernprozesses die Spannung zwischen "Vielseitigkeit" und "Sittlichkeit" formulieren konnte. J.Piaget dagegen klammert alle Aspekte der Normativität und Interpretationsbedürftigkeit in seiner Theorie aus und konzentriert sich allein auf das Problem, das J.Habermas in seiner Rekonstruktion der Gattungsgeschichte als Arbeit bezeichnet, nämlich auf die Existenzsicherung und Reproduktion des naturalen, also nicht-sozialen Lebens gegenüber den Kräften und Imponderabilien der äußeren Natur. J.Piagets Strukturgefüge der vier Bedingungsfaktoren an sich liegt also noch vor jeder

Lernproblematik, die sich erst einstellt, wenn an das Subjekt eine zu lösende Aufgabe herangetragen wird; es impliziert die Hoffnung und Chance, in einem Stufenprozeß der psychischen Kompetenzen der Objektivität der Realität als fundamentale Voraussetzung für jeden potentiellen Problemlösungsprozeß immer näher kommen zu können.

Diese Stufen verlaufen von der sensomotorischen also nur handlungsmäßigen Kompetenz des Subjekts, über die präoperative Kompetenz, in der die Handlungsverläufe von der Ebene der tatsächlichen Ausführung auf die psychische Ebene des Problemhandelns transformiert werden, weiterhin über die konkret-operationelle Kompetenz, die sich durch ihre Flexibilität und weitreichende Kombinationsfähigkeit der psychischen Operationen von jener unterscheidet, schließlich zur formal-operativen Kompetenz, d.h. der Kompetenz, Operationen auf die konkret-operationellen Operationen anzuwenden (vgl. J.Piaget 1971, S.139ff).

Von diesem nicht auf Vollständigkeit und Exaktheit bei der Darstellung der Psychologie J.Piagets (vgl. dazu H.G.Furth 1972), sondern auf eine vergleichende Perspektive zur psychologisch-unterrichtsmethodischen Konzeption J.F.Herbarts zielenden Abriß aus kann man nun nach ihrer Tragfähigkeit für eine Theorie der Unterrichtsmethode fragen (vgl. I. Sigel 1969) und sie als einen unterrichtsmethodisch formalen Rahmen betrachten, der sich zum einen durch die Identifizierung einer Bedingungsstruktur des Lerners konstituiert, die zwar keine Ausgangsproblematik, dafür aber die Chance auf eine objektive Erkenntnis und ein angemessenes Problemlösungsverhalten beinhaltet, und zum anderen durch die Identifizierung von psychischen Kompetenzstufen, die die Realisierung dieser Chancen einzulösen versprechen. In diesen unterrichtsmethodisch formalen Rahmen lassen sich nur zwei Kriterien für Lehr- und Lernprozesse eintragen (vgl. H.Aebli 1973, 1974): nämlich zum einen die Forderung, den Lernprozeß auf die psychischen Bedingungen des Lerners einzustellen und ihn so zu

strukturieren, daß er der Entwicklungslogik der psychischen Operationen und des Aufbaus von psychischen Strukturen beim Lerner entspricht, und zum anderen die Forderung, die biologische Bedingtheit des Lerners mit ihrer impliziten Chance zur objektiven Erkenntnis und angemessenen Handlung gegenüber den Umweltstrukturen durch gezielte Hilfestellung mittels des Lehrprozesses systematisch und möglichst weitgehend zu entfalten.

Die unterrichtsmethodische Problematik rührt also nicht wie bei J.F.Herbart aus der Struktur der Lernbedingung selbst her, sondern konstituiert sich allererst durch eine Aufgabenstellung, die in den Lernprozeß hineingegeben wird und erst damit eine Problematik der Lernbedingungen aufwirft, die vom Lehrer eine solche Transformation der Strukturen des Gegenstands und Inhalts, der dem Schüler als Lernaufgabe entgegentreten soll, fordert, die sowohl den Erfordernissen des sachlich/gegenständlichen Aspekts als auch den psychischen Strukturen des Lerners Rechnung trägt und ihn zur Suche nach geeigneten Problemlösungsstrategien und damit zu einem optimalen Lernprozeß anregt.

Konzeptionell problematisch dagegen ist, daß die Frage unbeantwortet bleibt, mittels welcher Strategien die betreffenden Aufgabenstellungen identifiziert werden sollen. Diese Selbstbescheidung ist nicht verwunderlich, da J.Piaget durchweg Normfragen ausklammert, so daß die Intentionalität des Lernprozesses im Rahmen seiner biologischen Bedingtheit beliebigen Zwecken dienstbar gemacht und als Zweckrationalität ausgewiesen werden kann. Dies ist in einem verschränkten bzw. doppelten Sinne gemeint, denn streng genommen kann der Schüler nicht völlig beliebig irgendwelchen Zwecken in seinem Lernprozeß unterworfen werden, sondern nur solchen, die ihn befähigen, seine Kompetenz, sich zweckrational zu verhalten, zu erweitern.

H.Aebli spricht in diesem Zusammenhang von "geistiger Mündigkeit" als Ziel allen Unterrichts (H.Aebli 1974,

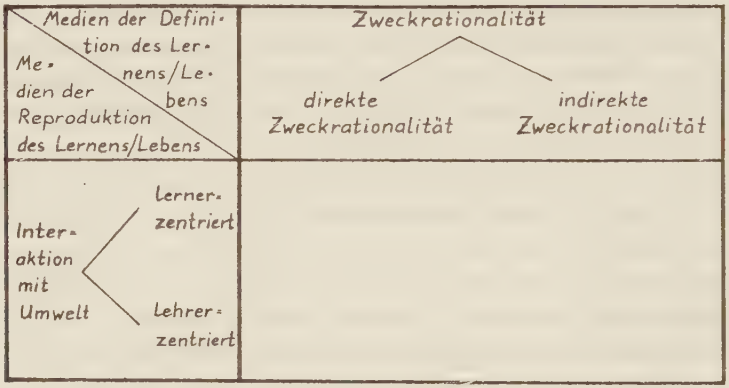
S.149), indem es die Aufgabe des Lehrers ist, sich mittels seines Lehrprozesses für den vorläufig noch unselbständigen Schüler langfristig gesehen überflüssig zu machen, wenn dieser sich seine "geistigen Werkzeuge" (ebd.) erworben hat. Bemerkenswert ist es nun aber, daß zur Erreichung dieses Ziels selbst eine zweckrationale Strategie, d.h. Unterrichtsmethode vorgeschlagen wird: "Doch führt der Weg zur Mündigkeit über die Unmündigkeit, der Weg zur Selbständigkeit über die Abhängigkeit, eine Tatsache, die man heute leider vielfach aus den Augen verloren hat." (H.Aebli 1974, S.149)

Mit diesem unterrichtsmethodischen Satz bricht eine schwerwiegende Problematik bei dem Versuch auf, eine Lernpsychologie unterrichtsmethodisch zu wenden, und im weiteren Sinne auch die Problematik, eine Lernpsychologie, wie u.a. J.Piagets, ausschließlich auf Bedingungsstrukturen des Lernprozesses zu beziehen, die J.Habermas bei seiner allerdings anders ansetzenden Analyse "Arbeit" genannt hat, und die sich hier auf die Auseinandersetzung eines Organismus mit der naturalen Umwelt unter Ausklammerung seiner sozialen,sozio-kulturellen und sozio-historischen Komponenten abheben. Entsprechend problematisch ist es dann,bezüglich der Intentionalität des Lernprozesses die Betrachtung auf Zweckrationalität zu beschränken, also wissenschaftstheoretisch gesehen auf das"technische Interesse"der betreffenden Theorie.

Da die Unterrichtsmethode nämlich beides ist, Lehr- und Lernprozeß, muß man streng genommen die Medien des Lernprozesses, also in diesem Fall die vier Bedingungsfaktoren Assimilation, Akkommodation, Interaktion mit Symbolen und Homöostase bzw. operatives,figuratives, symbolisches Erkennen und Äquilibration insgesamt in zwei Funktionen aufteilen: in eine lernerzentrierte Interaktion, wobei sich das Lerner-Subjekt initiativ-aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt, und in eine lehrerzentrierte, wo es als Lerner sich an einer durch einen Lehrer strukturierten Umwelt orientiert und sich insofern reaktiv-passiv

verhält. In entsprechender Weise müßte die Lernintentionalität differenzierter betrachtet werden; denn nur bei einem initiativ-aktiven Verhalten handelt der Lerner direkt zweckrational, wohingegen er sich in einer Lernsituation, die im wesentlichen durch den Lehrer strukturiert ist, der sich darum bemüht, jene Zweckrationalitätskompetenz aufzubauen, in gewisser Weise eher normkonform verhält, wobei es sich hierbei allerdings im Gegensatz zur Konzeption J.F.Herbarts um eine Normkonformität handelt, die sich in den Dienst einer angestrebten Zweckrationalität stellt und insofern indirekte Zweckrationalität genannt werden soll.

Abb. 18



Die im Unterricht verfolgte Intentionalität des Lernprozesses als einer Definition der Lebenswelt des Lerners, "geistige Werkzeuge" aufzubauen, ohne daß damit schon entschieden wäre, für welche Ziele sie eingesetzt werden sollen, also die Intentionalität der Zweckrationalität muß auf die vorliegenden Lernbedingungen, die zum einen lernerzentriert sind, zum anderen aber durch den strukturierenden Einfluß des Lehrers, d.h. durch die Lehre als eines Mediums der Reproduktion des Lernprozesses also lehrerzentriert determiniert sind, als doppeldeutig und in gewisser Weise paradox erkannt werden. Denn wenn das Ziel der Ausbildung "geistiger Werkzeuge" verfolgt

wird, muß der Schüler einerseits seine Zweckrationalitätskompetenz im Unterricht erproben, der andererseits aber schon vom Lehrer geplant und zweckrational arrangiert ist, so daß der Lerner sich unter diesem Gesichtspunkt normkonform verhalten muß, wobei eine solche den aktuellen Lernprozeß bestimmende Intentionalität den Aufbau einer Zweckrationalitätskompetenz streng genommen behindern muß.

Diese Paradoxie scheint mir auf die Unmöglichkeit zu verweisen, die Medien der Reproduktion des Lernens und im weiteren Sinne des Lebens nur auf die Auseinandersetzung mit einer naturalen Umwelt und die Intentionalität des Lernens entsprechend auf Zweckrationalität zu beschränken. Wenn diese These bei einer Theorie der Unterrichtsmethode recht deutlich wird, so bezieht sie sich auch gleichermaßen auf jede Lerntheorie; denn das sozial isolierte Subjekt scheint mir eine unzulässige Abstraktion zu sein, da die Bedingungen des Lernens immer auch sozial, sozio-kulturell und sozio-historisch bestimmt sind und insofern Lernen sich auch immer mittels eines Mediums der sozial-kommunikativen Verständigung vollzieht und die Intentionalität des Lernprozesses sich zu den in diesem Medium zutage tretenden sozialen Normen in irgendeiner Weise verhalten muß.

2.1.2.2. Zweckrationalität in der lerntheoretischen und unterrichtsmethodischen Konzeption von P.J.Galperin

Die Tatsache, daß der Lernprozeß sich zumindest auf zwei Bedingungen beziehen muß, nämlich auf die Interaktion mit einer problematisch-sachlichen Umwelt, eine Interaktion, in der man seine bereitstehenden geistigen Werkzeuge zur Anwendung bringen muß, und zweitens auf die Interaktion mit einem anderen Subjekt, das als Lehrer die Lernerumwelt

edukativ-intentional zu strukturieren im Stande ist, und in entsprechender Weise die Tatsache, daß die Intentionalität des Lernprozesses sich zugleich in Normkonformität und Zweckrationalität auslegen muß, führt zu einer Problematik, die J.Piagets Psychologie und dessen unterrichtsmethodische Anwendung durch H.Aebli zu verheimlichen versucht, indem sie jene Tatsache leugnet.

Das gleiche versucht auch P.J.Galperin mit seiner Lerntheorie und dessen unterrichtsmethodischer Anwendung; insofern wäre es also nur redundant, auf diese Konzeption einzugehen. Dennoch verspricht seine Diskussion interessant zu werden, weil hier die Problematik zwischen einem mehr lerner- oder mehr lehrerzentrierten Unterricht auf der Seite der Lernbedingungen und zwischen einer mehr normkonform oder mehr zweckrational ausgerichteten Lernintentionalität auf der Seite der Definition des Lernprozesses noch virulenter wird, zum anderen aber die Umrisse einer möglichen Lösungsperspektive zu erahnen sind.

So geht P.J.Galperin, ähnlich wie J.Piaget davon aus, daß der Schlüssel zum Verständnis der psychischen Strukturen in der Interaktion des Organismus bzw. Subjekts mit seiner Umwelt gefunden werden kann, da das Subjekt sein Handeln auf seine psychischen Strukturen, die P.J.Galperin allerdings "Abbilder" der Realität nennt, stützt, diese im Handeln erprobt und gegebenenfalls revidiert (P.J.Galperin 1973, S.88ff). Gleich J.Piaget bzw. H.Aebli ist sich auch P.J.Galperin sicher, mit der Analyse dieses Ortes das Kernproblem des Lernens und im weiteren Sinne auch der Unterrichtsmethode erfaßt zu haben. Dennoch muß andererseits auch auf eine zentrale, konzeptuelle Differenz hingewiesen werden, denn er gründet die Entwicklungslogik nicht auf die Biologie, d.h. auf ein im Grunde biologisches Phänomen wie die Äquilibration, sondern auf die Philosophie der materialistischen Abbild- bzw. Widerspiegelungstheorie, die allerdings J.Piagets Grundgedanken nicht grundsätzlich widerspricht, sondern ihn in einer

ganz spezifischen Weise weiterzuführen versucht. Denn auch sie geht von der Annahme eines naturalen Gleichgewichts in der Interaktion eines Organismus mit der Umwelt aus, das auch auf höheren organischen Stufen und schließlich in der menschlichen Intelligenz zu finden ist (vgl.T. Pawlow 1973, S.55ff). Allerdings - und darin liegt die bedeutsame Erweiterung gegenüber J.Piaget - wird dieser Gedanke auch auf die sozio-historischen Strukturen übertragen, in denen der Historische Materialismus Gesetz- und Regelmäßigkeiten erkennt, die es sinnvoll erscheinen lassen, von psychischen Abbildern zu sprechen und sie nach ihrer Adäquatheit zu kategorisieren (vgl. K.Gößler 1972).

In diesem Sinne ist die Lerntheorie P.J.Galperins und dessen unterrichtsmethodischer Anwendung ebenfalls ein Reduktionsversuch, d.h. ein Versuch, die Bedingungen des Lernens auf die Reproduktion eines Subjekts gegenüber einer problematischen Umwelt zu reduzieren mittels Ausklammerung der Verständigungsproblematik, d.h. der Problematik sozialer Normen, und zum anderen die Konzeption auf ein "technisches Erkenntnisinteresse" und die Intentionalität des Lernprozesses auf Zweckrationalität zu beschränken.

Bemerkenswert ist es nun, daß die unterrichtsmethodische Anwendung dieser Lerntheorie stark lehrerzentriert ist und die Intentionalität des Lernprozesses durch indirekte Zweckrationalität (vgl. Abb.19) gekennzeichnet ist. Insofern verschärft sich also die Problematik, die schon bei H.Aebli identifiziert werden konnte. Andererseits bietet sich aber gleichermaßen die Möglichkeit an, eine ganz andere Theorie der Unterrichtsmethode auf dieser Lerntheorie zu begründen. Bevor aber diese Möglichkeit, in der ich eine bedeutsame Chance sehe, der Lösung des Problems der Unterrichtsmethode näher zu kommen, aufgezeigt werden soll, muß zunächst die Lerntheorie in groben Umrissen vorgestellt und seine vorgeschlagene unterrichts-

methodische Wendung skizziert werden.

P.J.Galperins Konzeption des Lernprozesses ist, wie schon bemerkt, J.Piagets Theorie aber auch J.F.Herbarts Formalstufenkonzeption nicht unähnlich. Während dieser die Problematik der Lernbedingungen zwischen der "Sittlichkeit" und "Vielseitigkeit" sah, beschränkt sich P.J. Galperin auf den Bereich, den J.F.Herbart "die Vielseitigkeit des Interesses" nennt und in zwei Reihen von je vier Formalstufen auslegt (vgl. Abb. 16) und den P.J. Galperin nun in fünf Stufen, oder wie er sagt, in fünf "Etappen der Ausbildung geistiger Handlungen" (P.J.Galperin 1969, 1973) thematisiert.

Die erste Stufe besteht in der Orientierungstätigkeit des Organismus bzw. des Subjekts als ein Sich-bekanntmachen mit der zu lösenden Aufgabe (P.J.Galperin 1969, S.375), wobei die Grundlage auf Seiten des Subjekts in seinen psychischen Strukturen bzw. seinen 'geistigen Werkzeugen' besteht.

Auf dieser Basis kann der Aufbau einer neuen kognitiven Operation einsetzen, indem diese in einer zweiten Etappe zunächst auf der Handlungsebene als Operation mit materialisierten Objekten, also Skizzen, Diagrammen u.a. (P.J.Galperin 1969, S.378ff) in Angriff genommen wird. Ihr kommt eine große Bedeutung zu, da hier die Sicherheit der später rein kognitiven Operationen erworben wird, indem die Handlung zunächst systematisch entfaltet und verallgemeinert wird, so daß sie im Bewußtsein sicher kontrolliert werden kann. Erst wenn dies gewährleistet ist, kann die Handlung immer weiter abgekürzt werden.

Die vollkommene Ausbildung dieser Etappe ist nun wiederum die Voraussetzung für die nächste, wo die materiellen bzw. materialisierten Stützen für die Handlung durch das laute Sprechen ersetzt werden (vgl. P.J.Galperin 1969, S.382ff), indem jene Operation von neuem auseinandergefaltet und Schritt für Schritt in die Sprache transformiert wird. Indem Sprechen und Handeln so verkoppelt wird,

entsteht eine neue Qualität des Sprechens, die über die Informationsvermittlungsfunktion hinausgeht: Die Sprache wird zu einer Form des gegenständlichen Handelns (P.J. Galperin, S.387).

Die vierte Etappe nun beginnt mit der Transformation der lautsprachlichen Handlung mittels Entfaltung dieser in die innere Form und führt so zur freien inneren Darstellung der Handlung "ganz für sich" (ebd., S.388).

In der fünften Etappe schließlich bildet sich die völlig geistige Handlung, die im wesentlichen automatisiert und unbewußt abläuft (ebd. S.389f).

Dieser äußerst geraffte Überblick über die Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen kann deutlich machen, daß die gegenständliche materielle Handlung in einem genetischen Zusammenhang mit Denken im Sinne von geistigen Handlungen steht, den dieses immer impliziert, so daß es zum einen in einer vergangenheitsorientierten Rekonstruktion entfaltet, zum anderen aber im Lehrprozeß systematisch aufgebaut werden kann. Denken und Handeln, der Orientierungs- und Handlungsteil der Handlung, bilden in dieser genetischen Konzeption eine dialektische Einheit: die Handlung wird durch die Orientierungstätigkeit geleitet, in ihrer vollkommenen Ausbildung aber selbst wiederum zur Orientierungsgrundlage für späteres Handeln.

Mit diesem Zugriff ist bisher nur eine Funktion der Orientierungstätigkeit erklärt, die Erkenntnisfunktion, während auch die Kontrollfunktion besonders für den Handlungsablauf und die Entwicklung von Handlungsmustern von großer Bedeutung ist. Auch ihre Ausbildung folgt der gleichen Entwicklungslogik: zunächst wird die Handlung mit einem materiellen oder materialisierten Muster verglichen, durchläuft dann aber relativ zu anderen Operationen sehr schnell die anderen Etappen und bildet schließlich als unbewußte Tätigkeit mit dem Handlungsteil eine untrennbare Einheit. So ist es schwierig, wenn dieser zu einer geistigen Handlung ausgebildet ist, noch die Zwei-

teiligkeit der psychischen Gesamttätigkeit zu identifizieren: das Denken über ein Objekt und das Denken selbst, d.h. die kognitive Kontrolle über jenes Denken (vgl. P.J.Galperin 1969, S.300).

Die bisher vorliegenden Versuche, diese Lerntheorie für eine Theorie der Unterrichtsmethode fruchtbar zu machen, zielen darauf, sie im Sinne der normativen Didaktik in einen Lehralgorithmus umzumünzen (vgl. J.Lompscher 1970, 1973; G.Keseling u.a. 1974, S.50ff), indem die fünf Etappen zu einem den Lehr- und Lernprozeß strukturierenden Ablaufschema gemacht werden. Einige Bemerkungen zu einem Vorschlag von M.I.Sabolotnjew (1973), den Geschichtsunterricht unterrichtsmethodisch in dieser Weise zu strukturieren, mögen dieses Verfahren illustrieren.

Zwar betont M.I.Sabolotnjew die große Bedeutung des selbständigen Denkens gerade auch im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht (ebd. S.169f), kann aber die lediglich deklamatorische Funktion dieses Statements nicht verheimlichen, indem sie sich dazu entschließt, in Anlehnung an die Theorie P.J.Galperins, das Geschichtswissen mit einem strengen Lehralgorithmus zu vermitteln (ebd. S.171ff): Damit die Schüler also geschichtstheoretische Begriffe wie "Sippengemeinschaft", "Leibeigenschaft" usw. lernen, sollen ihnen Karten mit den entsprechenden Merkmalen des Lernobjekts gegeben werden, um mit diesem materialisierten Objekt gesellschaftliche Strukturen kategorisieren zu können. Diese Karten enthalten z.B. folgendes: "Die Sippengemeinschaft war eine Ordnung, in der 1. das Land, das Vieh und alles, was die Menschen erarbeiteten, der Sippe gehörte; 2. es keine Unterdrücker gab, die Mitglieder der Sippe gleichberechtigt waren." (ebd. S.173). Auf diese Etappe folgen dann im Unterrichtsablauf die folgenden bis zur 5. Etappe, der Herausbildung der völlig geistigen Handlung.

Eine solche Unterrichtsmethode setzt als Lernbedingung einen stark lehrerzentrierten Unterricht voraus, da die

Grundlage dieses zweckrationalen Lehrkalküls Unterrichtsmaterialien sind, in diesem Falle also Karten mit Merksätzen, welche nicht von den Schülern in Einzel- und/oder Gruppenarbeiten oder in einer Diskussion und einem gemeinsamen Erarbeitungsprozeß von Lehrer und Schüler entwickelt werden, sondern vom Lehrer allein erstellt und ohne jedes Revisionsangebot in den Unterricht hineingegeben werden, um vom Schüler gelernt, also angeeignet zu werden. Eine solche Rigidität scheint mit Blick auf P.J. Galperin unausweichlich, da die erste Lernetappe, die Orientierungstätigkeit, für den gesamten Lernprozeß von zentraler Bedeutung ist; wenn nämlich die Aufmerksamkeit sich auf Merkmale z.B. der Sippengemeinschaft richtet, die zwar vom Schüler selbständig hervorgebracht worden sind, aber der Sache also hier der Geschichte nicht angemessen sind, belastet der Schüler sich, indem er u.U. auf großen Umwegen zu einer sachangemessenen Erkenntnis kommt und darüberhinaus auch dadurch, daß er nach Strategien suchen muß, um verfestigte psychische Strukturen revidieren zu können.

Aus diesen Gründen scheint es also im Interesse des Schülers zu sein, wenn der Lehrer seinen Lernprozeß in einem lehrerzentrierten Unterricht so strukturiert, daß zum einen den psychischen Bedingungen des Lerners und zum anderen den Gegebenheiten des Lerngegenstandes optimal Rechnung getragen wird. Vor den Prämissen des Historischen Materialismus scheint eine solche Unterrichtsmethode gesellschaftlich auch durchaus legitim zu sein; denn der Lehrer selbst muß sich als ein nur vermittelndes Organ begreifen, um die gesellschaftlich'fortschrittlichsten Erkenntnisse', also die Erkenntnisse der Arbeiterklasse, möglichst effektiv zu tradieren, um so wiederum die Basis zu schaffen für die Fortführung des gesellschaftlichen Fortschritts.

Im Vergleich mit H.Aeblis Konzeption erscheint P.J. Galperins noch wesentlich problematischer. Auch H.Aebli

sah sich gezwungen, von einem zunächst lehrerzentrierten Unterricht auszugehen, um mittels einer indirekten Zweckrationalität die "geistigen Werkzeuge" des Schülers aufzubauen, die ihn befähigen sollen, nach eigenen Wünschen, also direkt zweckrational sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. P.J.Galperin und in seinem Gefolge die sozialistischen Unterrichtsmethodiker würden eine solche Programmatik als individualistisch ablehnen und fordern, den Lernprozeß des Schülers auf kollektiv bestimmte Ziele und Aufgaben hin zu verpflichten, so daß der Gedanke der Mündigkeit eines Einzel-Subjekts streng genommen gar nicht gedacht werden kann bzw. darf.

Dennoch kann man aber mit Bezug auf P.J.Galperins Theorie noch einen dritten Typ einer primär zweckrationalen Unterrichtsmethode entwickeln, der in seiner Intentionalität der Unterrichtsmethodik J.S.Bruners nahesteht, die noch vorzustellen sein wird, und der eine Zweckrationalität ermöglicht, die zwar als Bedingung einen lehrerzentrierten Unterricht fordert, dann aber einen Lernprozeß ermöglicht, der diese Bedingungen in Richtung auf einen lehrerzentrierten Unterricht transformiert. Ist eine solche Unterrichtsmethodik zumindest konzeptuell sinnvoll, so könnte sich die unterrichtsmethodische Paradoxie lösen, die H.Aebli mit dem Satz von der Unmündigkeit des Lerners als notwendiger Voraussetzung für einen Lernprozeß auf seine Mündigkeit hin, umschrieben hat; denn ein solcher Lernprozeß orientiert sich nicht nur am fernen Ziel und Zweck der Mündigkeit, sondern die Idee der Mündigkeit wird ihm hier und jetzt trotz auch z.B. entwicklungspsychologischer Restriktionen zumindest in Ansätzen zu realisieren versucht (vgl. H.J.Kaiser/P.Menck 1972, S.147).

Die Lerntheorie P.J.Galperins könnte man nämlich statt in einen Lehralgorithmus in einen Lernalgorithmus auslegen, dergestalt, daß sie für den Schüler eine allgemeine Lernhilfe darstellt, um Lernstrategien zu lernen. So könn-

te man sich vorstellen, daß der Lehrer in einem lehrerzentrierten und zweckrationalen Unterricht P.J.Galperins Theorie der etappenweisen Ausbildung von geistigen Handlungen so zur Anwendung bringt, daß der Schüler nicht nur einen bestimmten Gegenstand effektiv erlernt, sondern darüberhinaus auch gleichermaßen die Methode des Lernens selbst. Ist das in Ansätzen gelungen, bedarf der Unterricht nicht mehr einer so lehrerzentrierten Steuerung, da die Schüler von sich aus eine bestimmte Problematik in Angriff nehmen können, indem sie den indirekt zweckrational erlernten Lernalgorithmus nun direkt zweckrational in Anwendung bringen können, so daß die beiden Zweckrationalitätstypen (vgl. Abb.10) nicht mehr in einer unterrichtsmethodisch paradoxen Beziehung stehen: In diesem Sinne ergibt sich also eine Bewegung des Unterrichts von der Bedingung der lehrerzentrierten Normkonformität über die lehrerzentrierte indirekte Zweckrationalität zum direkt zweckrationalen Lernen des Schülers und damit zur Redefinition der anfänglichen Lernbedingungen als nun eher lernerzentrierte.

Dennoch dürfen die optimistischen Perspektiven, die lerntheoretischen Grundlagen P.J.Galperins für eine emanzipatorische Theorie der Unterrichtsmethodik geschickter auszunutzen, nicht überzogen werden, denn diese Grundlagen sind in mancher Hinsicht selbst z.T. recht defizitär. Die Kritik kann in zwei Hauptpunkten zusammengefaßt werden: Erstens ist die Theorie nur einseitig elaboriert, indem im wesentlichen nur die psychische Kontrollfunktion der Orientierungstätigkeit entfaltet und in den folgenden Lernetappen weiterverfolgt ist, während die Planungsfunktion ein Desiderat bleibt. So weist P.J.Galperin in diesem Zusammenhang nur mit wenigen Bemerkungen auf die Bedeutung des "antizipierenden Schemas" (P.J.Galperin 1973, S.98ff), das die Intentionalität und Zielrichtung der Orientierungstätigkeit leitet. Man kann sich vorstellen, daß die Bedeutung einer solchen Aktivität weitergehend

ausgeleuchtet wird, wobei man zum einen besonders auf die Spontaneität und Kreativität als zwei ihrer bedeutsamen Komponenten abhebt und zum anderen auf eine gewisse Problematisierungskompetenz, die P.J.Galperins Theorie so gut wie völlig fehlt.

Der zweite Kritikpunkt an dieser Theorie muß mit dem ersten in enge Beziehung treten: P.J.Galperin abstrahiert, übrigens genauso wie J.Piaget, von der Problematik des sozialen Lernens, so daß für ihn nur die Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Objekt, nicht aber die dreigliedrige Beziehung Subjekt - Subjekt - Objekt relevant wird.

Würde die Theorie also in diesem Sinne erweitert bzw. revidiert, d.h. würde eine Verbindung zwischen sozialem Lernen und der psychischen Planungs- bzw. Problematisierungskompetenz hergestellt, könnte der erst in Ansätzen formulierte Gedanke weitergehend fundiert, konkretisiert und differenziert werden, mittels dieser Unterrichtsmethode eine Bewegung des Unterrichts von den Lernbedingungen der lehrerzentrierten Normkonformität über die zwei Typen der Zweckrationalität zu einer Redefinition der Lernbedingungen als nun eher lernerzentrierte zu erreichen.

2.1.2.3. Zweckrationalität in der lerntheoretischen und unterrichtsmethodischen Konzeption von J.S.Bruner

Die bei H.Aebli identifizierte unterrichtsmethodische Paradoxie, daß die Mündigkeit des Schülers über seine Unmündigkeit führt (H.Aebli 1974, S.149), wird von J.S. Bruner ohne größere Schwierigkeiten gelöst; eine zunächst recht verwunderliche Erscheinung, da J.S.Bruner Piaget zwar nicht unterrichtsmethodisch aufarbeitet wie H.Aebli, aber doch in enger Beziehung zu ihm steht und im weiteren Sinne ein Schüler J.Piagets genannt werden kann. Deshalb erübrigt es sich hier noch mehr als bei P.J.Galperin,

auf seine psychologischen Grundgedanken explizit einzugehen.

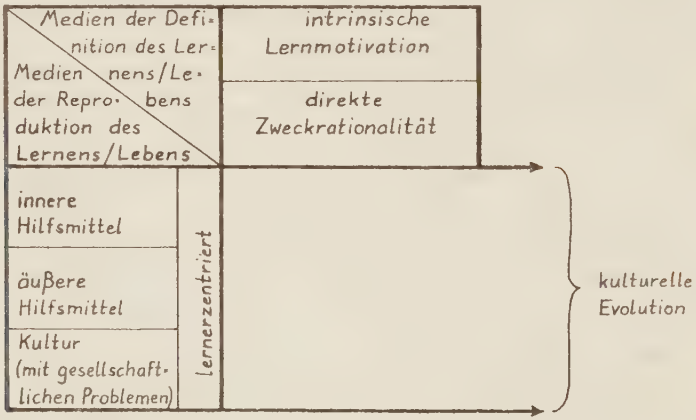
Um im Vergleich die Unterschiede dieser dritten strukturalistischen Konzeption zu den beiden schon vorgestellten herauszustellen, scheint es mir wiederum sinnvoll, die Frage zu stellen, welche entwicklungspsychologischen Annahmen den Rahmen dieser Theorie bilden, sowohl im Hinblick auf die Lernbedingungen als auch auf die Lernintentionalität. Eine solche Fundamentalannahme bildete bei J.Piaget der Gedanke, daß alle Lernprozesse und im weiteren Sinne alle Lebensaktivitäten durch den Faktor der Äquilibration bestimmt sind, der die Lernintentionalität auf die Entfaltung der formal-operativen Kompetenz hin entspricht. P.J.Galperin dagegen hat dieses Konzeptmuster im Rahmen der materialistischen Abbildtheorie in den Bereich der sozialen Phänomene hinein verlängert, indem er sowohl die Bedingungen als auch die Intentionalität des Lernens als Momente einer geschichtlichen Entwicklungslogik betrachtet, die der Historische Materialismus zu explizieren versucht.

Die Position J.S.Bruners ist nun zwar mit keiner der beiden identisch, aber mit ihnen durchaus vergleichbar, indem er seine konzeptuellen Grundannahmen als die Betrachtungsweise des "evolutionären Instrumentalismus" (J.S.Bruner 1974a, S.30) bezeichnet; d.h. er nimmt an, daß die Bedingungen des Lernens durch Momente gekennzeichnet sind, die im Rahmen der Geschichte und gesellschaftlichen Evolution einen instrumentalen Charakter haben, und entsprechend fordert er bzgl. der Intentionalität des Lernprozesses, deren konsequente Anwendung, also Ausschöpfung der durch sie gegebenen Chancen, Probleme aller Art lösen zu können und damit, wie er sagt (ebd. S.31), die Humanität des Menschen zu realisieren.

Unterrichtsmethodisch ist dieser Gedanke äußerst folgenreich. Indem nämlich die Wissenschaften als die bedeutendsten "äußeren Hilfsmittel" des Menschen auf der

Seite der Lernbedingungen identifiziert werden und mit diesen korrespondierend die entsprechenden kognitiven Fertigkeiten als "innere Hilfsmittel", tritt die Intentionalität des Lernprozesses und der Unterrichtsmethode deutlich hervor: unterrichtliches Lernen bedeutet in diesem Rahmen Propädeutik wissenschaftlichen Arbeitens, so daß es die Aufgabe des Lehrers ist, die Strukturen der wissenschaftlichen Disziplin und bezogen auf die Unterrichtsmethode die Wissenschaftsmethode der entsprechenden Disziplin im Hinblick auf die psychischen Bedingungen des Lerners zu transformieren, um lernerzentrierte Lernbedingungen zu schaffen und dem Schüler ein direkt zweckrationales Problemlösungsverhalten zu ermöglichen. J.S.Bruners Antwort auf das bei H.Aebli identifizierte unterrichtsmethodische Paradox wäre es, daß man einen solchen unterrichtsmethodischen Bezugsrahmen entwickeln müsse, daß es sich gar nicht als Paradox, sondern nur als ein ganz gewöhnliches, also auch durchaus lösbares Problem stellt.

Abb. 19



Dieser Überblick wird im folgenden zu explizieren sein: Die Bedingungen jedes Lernprozesses betrachtet J.S.Bruner als ein Moment, in der langen Geschichte der kulturellen Evolution, die mit Blick auf die Spanne zwischen den ersten Anfängen der Emporentwicklung des Menschen aus

dem Tierreich bis heute ein ganz hervorragendes Charakteristikum aufweist: die Menschheit mußte sich nämlich immer schon mit den Imponderabilien und Gefahren ihrer Umwelt auseinandersetzen, vermochte aber in zunehmendem Maße die auf sie zukommenden Probleme dadurch besser in den Griff zu bekommen, daß sie in diese Interaktion mit der Umwelt nicht wie das Tier nur ihren Körper mit seinen Sinnen und Muskeln einbrachte, sondern diese Körperfunktionen durch Werkzeuge z.T. effektivierte und z.T. ersetzte, so daß J.S.Bruner die kulturelle Evolution eine "prothetische Evolution"nennt (J.S.Bruner u.a.1971,S.83). Das Bedeutendste dieser"äußeren Hilfsmittel"sind heute die Wissenschaften.

Diese"äußeren Hilfsmittel"müssen zusammen mit den Kompetenzen ihrer Anwendung, also den"inneren Hilfsmitteln" gesehen werden, da diese die Basis für jeden gesellschaftlich-technologischen Fortschritt sind, dergestalt, daß Wissen und Fertigkeiten erst deren angemessenen und effektiven Einsatz erlauben und zum anderen, daß die Entwicklung neuer "äußerer Werkzeuge" mittels der "inneren Hilfsmittel" vorgenommen wird.

Die Ursprünge für die steile Karriere der menschlichen Evolution mögen durch einige glückliche Zufälle bestimmt sein, deren Folgen nicht nur eine grandiose kulturelle Entwicklung ermöglichten, sondern auch jedes momentane und zukünftige Lernen bestimmen. Der bedeutendste dieser Zufälle wird wohl eine physiologische Veränderung der Geburtsbedingungen gewesen sein: denn durch die Ausbildung des aufrechten Ganges mußte sich die Beckenstruktur verstärken, so daß sich der Geburtskanal gerade in einer Zeit verengte, in der die Größe des Gehirns zunahm. Als morphologischer Kompromiß wurden Kinder mit einem deutlich unreifen Gehirn geboren, das sein Gewicht in einem zwei Jahrzehnte dauernden Wachstumsprozeß vervielfachen mußte. Zum Vergleich könnte man z.B. auf Rhesus-Affen und Gibbons verweisen, deren Gehirn bei der Geburt schon

dreiviertel des Normalgewichts wiegt, welches bereits nach sechs Monaten erreicht wird. Diese physiologische Unreife des neugeborenen Menschen muß durch eine erheblich verlängerte Kindheit kompensiert werden, in der der Mensch sich aufgrund seiner reduzierten Instinktsteuerung für die Sozialisationseinflüsse seiner Umwelt öffnet (vgl. J.S.Bruner 1973a, S.25ff).

Diese anthropologischen Lernbedingungen, die man mit den Schlagwörtern der Weltoffenheit und Bildungsbedürftigkeit des Menschen vielleicht auf einen Begriff bringen kann, machen die Verkoppelung der"inneren"und"äußeren Hilfsmittel"in einem dialektischen Modell der kulturellen Evolution deutlich, die ihren vorläufigen Endpunkt in den modernen Wissenschaften als "äußeren Hilfsmittel" gefunden hat.

Die entsprechende Ausbildung der kognitiven Kompetenzen realisiert sich, darin folgt J.S.Bruner einerseits J.Piaget, modifiziert ihn aber andererseits auch, in drei Repräsentationsmedien: der handlungsmäßigen, die J.Piagets sensomotorischer Kompetenz entspricht, der bildhaften, die eine gewisse Ähnlichkeit mit der präoperativen Kompetenz hat und der symbolischen, die im Gegensatz zur formaloperativen Kompetenz auf die außerordentliche Bedeutung der Sprache für alle kognitiven Operationen abhebt. Die entfaltete symbolische Repräsentation ist nun das bedeutendste und effektivste "innere Hilfsmittel" des Menschen, indem er in Gedanken mit Elementen und Beziehungen der Wirklichkeit solcher Operationen wie mit der Sprache, d.h. Gedankenexperimente zu vollziehen vermag (vgl. J.S.Bruner u.a.1971, S.55ff).

Zusammenfassend kann man also drei Momente der Lernbedingungen identifizieren: das Individuum befindet sich und lernt in einer Umwelt, die durch den Menschen geprägt ist und deshalb eine sozio-historische oder kulturelle Umwelt genannt werden kann. Sie beinhaltet Probleme verschiedenster Art, die der Mensch mittels der von ihm im

Laufe der kulturellen Evolution erstellten "äußeren" und "inneren Werkzeuge"zu meistern sich anschickt.

Mit welcher Intentionalität werden nun aber diese Lernbedingungen aufgenommen und auf eine bestimmte Zielperspektive hin organisiert? Um welcher Lernintentionalität willen werden die bereitliegenden Hilfsmittel in Anwendung gebracht?

Ähnlich wie J.Piaget und P.J.Galperin kann sich auch J.S.Bruner nur recht zurückhaltend zu dieser Frage verhalten, da er das soziale und normative Problemfeld aus seinem Betrachtungskreis weitgehend ausschließt und sein Augenmerk im wesentlichen allein auf die als Bedingung zur Verfügung stehenden Problemlösungsinstrumente und andererseits auf die möglichst effektive Ausschöpfung ihrer impliziten Möglichkeiten als Lernintentionalität richtet. Diese Bestimmung ist aber noch zu ungenau und vermag J.S.Bruners Konzeption noch nicht hinreichend von der J.Piaget/H.Aeblis und P.J.Galperins abzuheben.

Entscheidend für seine unterrichtsmethodische Konzeption ist nämlich die Annahme, daß die Probleme unserer Gesellschaft gelöst werden können, wenn die Gesellschaftsmitglieder eine Lernhaltung einnehmen, die für den kulturellen Fortschritt charakteristisch war und ihn erst ermöglichte, nämlich eine intrinsische Lernmotivation, welche auf die möglichst effektive Ausschöpfung der zur Verfügung stehenden Hilfsmittel des Lernens zielt, nun aber nicht gezwungenermaßen, sondern aus eigenem Antrieb (vgl. J.S.Bruner 1973a, S.141ff). D.h. also, daß die Lernintentionalität, die J.S.Bruner vorschwebt, selbst bestimmte Lernbedingungen fordert und sich um ihre Erstellung allererst bemühen muß, nämlich eine lernerzentrierte Umwelt, in welcher der Schüler direkt zweckrational seine Intentionen zu realisieren sich bemühen kann, um so eine gesellschaftliche Entwicklungsdynamik zu befördern, die zur Verwirklichung der Humanität des Menschen beiträgt (vgl. J.S.Bruner 1974a, S.31).

Konkreter gesprochen bedeutet das für die Theorie der Unterrichtsmethode folgendes: Da die moderne Wissenschaft heute das bedeutendste"äußere Hilfsmittel"des Menschen ist, muß es dem Lerner erschlossen werden, indem die Struktur der Wissenschaft solange in Richtung auf ihre Fundamentalstruktur hin transformierend vereinfacht, aber nicht verfälscht wird, bis diese so identifizierten Grundstrukturen den psychischen Strukturen also den "inneren Hilfsmitteln" des Lerners entsprechen. Zugespitzt auf die Unterrichtsmethode bedeutet das eine sich an den Lernerbedingungen orientierende Transformation der Wissenschaftsmethode in eine bestimmte Kommunikations- und Lernform zwischen Lehrer und Schüler, d.h. die Wissenschaftsmethode konstituiert über einige Vermittlungsprozesse die Unterrichtsmethode (J.S.Bruner 1970, S.33).

In diesen Überlegungen würde ich einen Schlüssel sehen, der einen angemessenen Zugriff auf die Reihe der meist weniger systematisch entfalteten, sondern eher episodisch aneinandergereihten Ausführungen und Empfehlungen J.S.Bruners zur Unterrichtsmethode ermöglicht. So scheint sich ihre ausführliche Erörterung zu erübrigen und ein kurzer Blick zu genügen.

Wollte man J.S.Bruners unterrichtsmethodische Überlegungen unter ein Schlagwort subsumieren, wäre die Formel vom "entdeckenden Lernen" (vgl. bes. J.S.Bruner 1973b,) sicher nicht verfehlt. Er propagiert nämlich die sogenannte "hypothetische Methode" (ebd. S.17) als einer kooperativen Arbeitsform zwischen Lehrer und Schüler, in der das Suchen nach relevanten Fragen und Strategien zu ihrer Beantwortung und Lösung im Mittelpunkt steht und so die sogenannte "darbietende Methode" möglichst reduziert werden kann, die einen lehrerzentrierten, rezeptiven Lernprozeß meint. Die Bevorzugung jener Methode gründet auf J.S.Bruners Lernkonzeption, denn die "inneren Hilfsmittel" können nicht durch Adaption eines vorgefertigten 'Lernstoffs' erworben, sondern nur als eigenes

Wissen, Können und Meinen aufgebaut werden. Diese Tatsache muß der Lehrer berücksichtigen, indem er die Strukturierung der Lernerumwelt in Orientierung an den Lernvoraussetzungen so vornimmt, daß für den Lerner ein "optimales Maß an Ungeklärtheit" (J.S.Bruner 1974a, S.48) entsteht, um seine intrinsische Lernmotivation anzuregen.

Würde man diese Ausführungen noch weitertreiben, würde sich der persönliche Eindruck von J.S.Bruners Theorie der Unterrichtsmethode als einer irgendwie recht 'sympathischen' verfestigen. In diesem Sinne formuliert er auch selbst: "Die Kunst der liebenswerten Unterhaltung mag den Kern der Kunst des Lehrens bilden." (J.S.Bruner 1973a, S.145) Aber trotzdem müssen einige grundlegende Bedenken gegenüber dieser Konzeption angemeldet werden, die auf die Vernachlässigung sozialer Problematiken und auf eine nicht unbedenkliche Akzentuierung eines individualistischen Moments zielen, das gesellschaftstheoretisch relevante Fragen nur verkürzt in den Griff nimmt.

Besonders deutlich kann das an einem Kriterienkatalog werden, den J.S.Bruner in dem Aufsatz "Charakterliche Erziehung und Curriculum" (1974b) ausführt, indem er fünf Punkte der Lernintentionalität herausstreicht: ein Vertrauen sowohl in die eigenen Fähigkeiten als auch seine Begabung weiterzuentwickeln (1); das Vertrauen, daß Probleme mit Hilfe des Intellekts lösbar sind, wenn man sein Wissen geschickt aktiviert (2); der Mut zur Eigeninitiative, auch zunächst eine nur intuitive Lösungsstrategie zu verfolgen, die die Voraussetzung für Korrekturen durch das analytische Denken ist (3); ein rationelles, besonders auf Reflektivität abhebendes Arbeiten (4); und schließlich eine intellektuelle Ehrlichkeit, d.h. die Offenheit für Kritik, Korrekturen, Alternativ- und Weiterentwicklungsvorschläge.

Letztlich unbefriedigend müssen die Kriterien aber sein, da unklar bleibt, wie sie am Beispiel sozialer Probleme interpretiert werden sollen: Ist z.B. Selbstver-

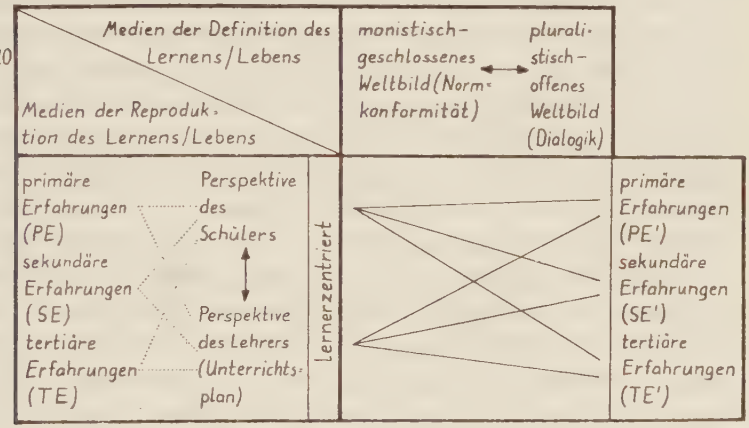
trauen ein legitimes edukativ-intentionales Kriterium, wenn der Intellekt für imperialistische Strategien eingesetzt werden soll? Ist z.B. ein Vertrauen, das werbepsychologische Problem lösen zu können, legitim, daß Käufer eigentlich gegen ihren Willen etwas kaufen? Ist z.B. eine Eigeninitiative legitim, die die Solidarität einer Gemeinschaft bricht? Ist z.B. ein rationelles geistiges Arbeiten auch gegen die Interessen anderer legitim? Ist schließlich z.B. eine intellektuelle Ehrlichkeit in einem Arbeitsprozeß legitim, der auf einen vom Lernen als moralisch zweifelhaft erkannten Zweck zielt?

2.1.3. Das dialogische Moment in der Theorie der Unterrichtsmethode von G.G.Hiller

Die unterrichtsmethodische Konzeption G.G.Hillers (1973, 1975a, b) könnte man als Gegenentwurf zu der Theorie von J.F.Herbart bezeichnen, insofern auch er im Gegensatz zu den unter 2.1.2. vorgestellten Ansätzen sich mit der sozial-normativen Problematik beschäftigt, aber zu entgegengesetzten Vorstellungen wie J.F.Herbart kommt. Für seine Konzeption war der Gedanke konstitutiv, daß die Bedingungen für jeden Lernprozeß durch die Spannung zwischen der "Vielseitigkeit" und der "Sittlichkeit" gekennzeichnet sind, die eine Dynamik des Lernprozesses auf ihre Harmonisierung hin befördert. In einer strukturell vergleichbaren Weise identifiziert auch G.G.Hiller eine allen Unterricht bestimmende Grundspannung, nämlich die zwischen dem Handlungsplan und der Weltperspektive des Lehrers und der bzw. dem des Schülers, wobei allerdings nicht wie bei J.F.Herbart schon ansatzweise die Strukturen der 'natürlichen Weltordnung' durchschimmern. Ganz im Gegensatz zu ihm sieht G.G.Hiller nämlich die Lösung dieser Spannung in der Aufdeckung und Entfaltung möglichst vieler alternativer 'Weltordnungen' bzw. Wahrneh-

mungsperspektiven der Welt, die nicht vom Lehrer vermittelt, sondern nur vom Schüler allein entdeckt werden können. Auf eine Formel gebracht ist J.F.Herbarts Theorie der Unterrichtsmethode also Moment und Ausdruck einer monistisch-geschlossenen Weltkonzeption, deren Konsequenz ein lehrerzentrierter Unterricht ist, während G.G.Hillers Ansatz zu einer Theorie der Unterrichtsmethode sich auf ein pluralistisch-offenes Weltbild verpflichtet, demzufolge dem Schüler in einem lernerzentrierten Unterricht umfangreiche Aktivitätsinitiativen zugestanden werden. Schematisch läßt sich der Zusammenhang seiner unterrichtsmethodischen Überlegungen in Abb. 20 darstellen:

Abb 20



G.G.Hiller vermag die beiden Hauptmomente der Lernbedingung, die Perspektive des Schülers und die des Lehrers, weitergehend zu differenzieren in die drei Komponenten der"primären","sekundären"und"tertiären"Erfahrung. Die "primäre"Erfahrung (G.G.Hiller 1973, S.38ff) ist dadurch gekennzeichnet, daß sie sich auf ein Individuum als Person bezieht, die in ihrer konkreten Umwelt im Hier und Jetzt unmittelbar ihre Umweltstrukturen erlebt, aus dem Erlebten persönliche Schlüsse, Folgerungen und Lehren zieht, d.h. lernt, sowie entsprechend ihrer einzigartigen

Persönlichkeitsstruktur und Biographie ihrer Umwelt gegenüber handelt und sie so verändert. Von"sekundären"Erfahrungen zu sprechen (G.G.Hiller 1973, S.40f), bedeutet, den Blick auf gesellschaftliche Strukturen zu richten, sie in ihrem historischen Wandel und ihren Verfestigungsprozessen zu beachten, um so Strukturen des in seiner sozio-historischen Umwelt agierenden und kommunizierenden Subjekts zu identifizieren. Diese heben nun aber nicht auf die streng genommen einzigartigen Persönlichkeitsmomente des Subjekts ab, sondern auf allgemeine gesellschaftliche Merkmale, in deren Strukturen das Individuum integriert ist, ohne mit den ihm selbst zur Verfügung stehenden Mitteln diese Strukturen kurzfristig verändern zu können, und in denen das Individuum in seiner Eingebundenheit vielmehr die Erfahrung macht, ein prinzipiell austauschbares Element in einem Handlungsfeld zu sein, das durch gesellschaftliche Interessenkonstellationen, Herrschaftsstrukturen und verfestigte bzw. sich verfestigende Interaktionsschemata bestimmt ist.

"Tertiäre"Erfahrungen (ebd. S.41ff) werden schließlich im Bereich der Wissenschaften gemacht, für die bestimmte z.T. stark konventionalisierte Methoden charakteristisch sind, welche den Forschungsergebnissen ein Gepräge verleihen, das im Vergleich zur"primären"Erfahrung befremdlich, d.h. lebensfremd wirkt und eine Harmonisierung beider Erfahrungstypen zum Problem werden läßt.

Die den Unterricht bestimmende Grundspannung ist nun streng genommen eine doppelte: Schüler und Lehrer treten mit unterschiedlichen Weltkonzepten und Perspektiven bezüglich eines unterrichtsrelevanten Gegenstandes in den Unterricht ein. Diese Dualität gilt es im Unterrichtsprozeß zu vermitteln, wobei der Lehrer im Gegensatz zum Schüler disproportional mehr"tertiäre"Erfahrungen in die Lernkommunikation einbringt und sich so das unterrichtsmethodische Problem der Perspektiveninkongruenz zwischen Lehrer und Schüler und für letzteren das Lernproblem

stellt, die im Unterricht neu gemachten"tertiären"Erfahrungen in seine"primären"Erfahrungsstrukturen zu integrieren.

Eine solche Fragestellung konnten J.Piaget/H.Aebli, P.J.Galperin und J.S.Bruner nicht entwickeln, wobei noch am ehesten die Konzeption J.S.Bruners mit der G.G.Hillers vergleichbar wäre, da auch er einen lernerzentrierten Unterricht und eine Arbeitshaltung fordert, die gegen ein monistisch-geschlossenes Weltbild antritt und in 'Entdeckungsstrategien' nach Denkalternativen und nach ungestellten und aussichtsreichen Fragen sucht. Dennoch ist der Zugriff auf Unterricht bei G.G.Hiller ein ganz anderer, denn er interessiert sich nicht so sehr für die Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Erkenntnisobjekt dergestalt, daß er nach den günstigsten Erarbeitungsstrategien und den optimalsten Bedingungen für die Entfaltung einer Zweckrationalitätskompetenz fragt, sondern thematisiert vielmehr den interpretativen Zugriff auf Realität. Zentral für seine Konzeption ist also nicht die "Arbeit" sondern die "Sprache" als Medium des Lernens und Lebens, wie man in Anlehnung an J.Habermas formulieren kann, und entsprechend zielt die von ihm ins Auge gefaßte Lernintentionalität nicht auf Zweckrationalität, sondern auf Interpretationsstrategien, bei denen ablehnenderweise die monistisch-geschlossene Interpretation von der favorisierten pluralistisch-offenen Interpretation unterschieden wird, so daß man die Lernintentionalität mit dem Begriff der Dialogik umreißen könnte.

Sicherlich leistet dieser Ansatz eine bedeutende Ergänzung zu den unter 2.1.2. diskutierten, da hier systematisch nach dem Zusammenhang zwischen der"primären","sekundären"und"tertiären"Erfahrung gefragt wird und dieser im Unterricht hergestellt werden muß, so daß dem Schüler das strukturelle Bedeutungsgefüge eines Lerngegenstandes deutlich werden kann: 1.) als ein Resultat wissenschaftlicher Forschungen, welche nicht nur ihre Position innerhalb der

Wissenschaftsgeschichte, sondern auch im Gefüge gesellschaftlicher Verwertungsinteressen haben; 2.) als eine Bedeutungshaftigkeit, die durch gesellschaftlich konventionalisierte Deutungsmuster und -schemata bedingt ist, deren Ursachen mehr oder weniger deutlich zutage treten oder mehr oder weniger leicht eruiert werden können; 3.) als ein Resultat persönlich schon gemachter oder in Zukunft mehr oder weniger erwartbarer oder wünschbarer Erfahrungen; und 4.) schließlich als ein Resultat eines besonders vom Lehrer und im weiteren Sinne von der Institution Schule inszenierten Lernarrangements.

Sicherlich führt dieser Ansatz die Überlegungen zur Theorie der Unterrichtsmethode ein wesentliches Stück weiter, aber die ganz prägnante Hervorhebung des Lernmediums "Sprache" und damit verbunden die weitgehende Vernachlässigung des Interesses an Erarbeitungsprozessen und die Subsumtion des auch im schulischen Lern- und Kommunikationsrahmen virulenten gesellschaftlichen Herrschaftsproblems unter die Sprache, d.h. seine Entschärfung durch seine gewissermaßen zwanghafte Transformation auf die Ebene der Diskussion, der sprachlichen Darstellung und Argumentation kann nicht als gänzlich unbedenklich hingenommen werden.

Problematisch innerhalb einer solchen Konzeption wird nämlich das Verhältnis von sprachgebundener Reflexion als systematisch entfaltetem Orientierungsteil der Handlung und dem Handlungsteil selbst, wie man terminologisch in Anlehnung an P.J.Galperin sagen kann, problematisch wird also die Integration des reflexiven Funktionskreises von Erkennen - Lernen - Probehandeln in den umfassenden Funktionskreis von Erleben - Lernen/Erkennen/Probehandeln - Handeln - Verändern (vgl. 1.1.). Diese Problematik stellt sich in einer zweifachen Fragestellung: Wie kann sichergestellt werden, daß die tatsächliche Erfahrungsbasis und Lebenswelt der Kommunikationspartner, also des Schülers und Lehrers, die, davon kann man wohl ausgehen, in einem

bestimmten und je unterschiedlichen Maße durch gesellschaftliche Verfügungsansprüche an das Subjekt und durch manifeste oder latente Repressionen bestimmt sind, einerseits auch tatsächlich in Sprache eingehen können und andererseits in ihr ein angemessenes Ausdrucksmedium finden? Zur Beantwortung dieser Frage reicht es nämlich nicht, darauf hinzuweisen, daß der Unterricht bei den gegebenen Erfahrungsstrukturen anzusetzen, d.h. zunächst normkonform zu verfahren habe, um dann diese Verhärtungen in einem Dialog zu einer Perspektivenkomplexität aufzubrechen, ohne gleichzeitig zu klären, mittels welcher zweckrationalen Strategien dieses Ziel zu erreichen ist.

Die zweite ungelöste Frage zur Beziehung von Reflexion und Handlung zielt in die umgekehrte Richtung: Wie kann sichergestellt werden, daß das in der Diskussion Gelernte und Erkannte auch praktisch folgenreich wird? Hier wird nämlich wiederum das gleiche konzeptuelle Defizit an zweckrationalen Strategien deutlich, da bei der Analyse der Lernbedingungen nicht in einem angemessenen Maße zum einen 'äußere und innere Hilfsmittel' zum Problemlösen und zum anderen die gesellschaftlichen Restriktionsbedingungen schulischen Handelns beachtet werden.

2.2. Kommunikationstheoretische Formulierungen des Problems der Unterrichtsmethode

In der Diskussion unterrichtsmethodischer Ansätze in 2.1., die sich auf lerntheoretische Konzeptionen gründen, wurde u.a. deutlich, daß es recht problematisch ist, den Lernprozeß des Schülers lediglich als seine Auseinandersetzung mit einem Gegenüber zu thematisieren, das undifferenziert als Umwelt benannt und im wesentlichen mit den Eigenschaften der naturalen, also nicht-sozialen Umwelt beschreibbar ist; es wurde deutlich, daß auf den

ersten Blick, ein solcher Zugriff die unterrichtliche Wirklichkeit verkürzt erfaßt und nur eine reduktionistische Theorie der Unterrichtsmethode erlaubt, indem der für das unterrichtliche Geschehen und Lernen des Schülers konstitutive Aspekt der sozial-kommunikativen Beziehungen zwischen den Schülern untereinander und in ihrer Beziehung zum Lehrer ignoriert wird; und schließlich konnte sozusagen auf den zweiten Blick deutlich werden, daß diese Problematik ihren Ursprung nicht so sehr in der Schwierigkeit der Transformation einer lerntheoretischen Konzeption in eine unterrichtsmethodische hat, sondern die in Betracht gezogenen Lerntheorien selber sich dem Vorwurf einer unzulässigen Reduktion, d.h. Vernachlässigung der sozial-kommunikativen Komponente beim Lernprozeß nicht entziehen können.

Eine aufgrund dieser Defizite notwendige Revision der vorgestellten Ansätze könnte sich durch die Orientierung an mehr kommunikationstheoretisch begründeten Konzeptionen zur Unterrichtsmethode leiten lassen, die im folgenden diskutiert werden sollen. Die hier zutage tretenden Aspekte, Fragestellungen und Probleme sind eigentlich schon eingeleitet durch den unterrichtsmethodischen Ansatz G.G.Hillers, der kommunikationstheoretisch als Ausgangsproblematik die unterschiedlichen Voraussetzungen von Lehrer und Schüler bestimmte. Wie diese Problematik aufzulösen ist, nach welchem kommunikationstheoretischen Paradigma sich der Lehrer in seiner überlegenen Position richten soll, um dem Schüler nicht nur eine fachliche Qualifikation zu ermöglichen, sondern auch einen sozial-kommunikativen Lernprozeß zu initiieren, in den er natürlich ebenso wie der Schüler selbst involviert ist und schließlich welcher Intentionalität dieser sozial-kommunikative Lernprozeß folgen soll, sind kommunikationstheoretische Fragen einer entsprechend Abschnitt 2.1. noch restringierten Theorie der Unterrichtsmethode.

Versuche zu ihrer Beantwortung sollen im folgenden in drei Abschnitten segmentiert werden: Zunächst soll die Konzeption W.Flitners vorgestellt werden, die, wie man auf den ersten Blick meinen könnte, dieser kommunikationstheoretischen Problematik ausweicht, indem sie ihren unterrichtsmethodisch-normativen Bezugspunkt den Strukturen des sozio-historischen Kontextes unterrichtlichen Lehrens und Lernens entleiht. Da diese aber recht naiv, d.h. ohne ihre Problematisierung und Befragung auf das Moment gesellschaftlicher Herrschaft hin, aufgenommen und zum Kriterium für unterrichtsmethodische Entscheidungen gemacht werden, stellt sich in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ein konservativ-normkonformes Moment ein, das aufgrund der weitgehend autoritär strukturierten Kommunikationsformen, die für unsere Gesellschaft (noch) konstitutiv sind, einen stark lehrerzentrierten Unterricht favorisiert und perpetuiert.

Anders dagegen die unterrichtsmethodischen Konzeptionen, die sich am "dialogischen Prinzip" orientieren, das besonders mit dem Namen M.Bubers verbunden ist. Diese Ansätze wenden sich von der Gesellschaft weitgehend ab und versuchen, ein unterrichtsmethodisches Kriterium in einer interpersonellen Kommunikationsstruktur zu finden, die sich auf die kommunikativen Fähigkeiten und Leistungen der Kommunikationsteilnehmer gründen als autonom gedachten, d.h. ohne einen Bezug zu den Strukturen und das heißt auch Repressionen der Gesellschaft konzeptualisierten Persönlichkeiten, welche aus sich heraus eine kommunikative Harmonie erzeugen können, die W.Flitner nicht nur fremd, sondern auch suspekt erscheinen würde.

Nicht ohne Bedenken wird man einer solchen dialogischen Konzeption der Unterrichtsmethode folgen können, wenn man sich auf die Position einer Theorie stellt, die den Gedanken der Dialogik zwar unterstützt, dabei aber nicht die gesellschaftstheoretischen Momente, die das Unterrichtsgeschehen mitstrukturieren, aus dem Blick ver-

lieren, sondern ihnen mit zweckrationalen Strategien begegnen möchte. Eine solche Position ist also an einer kritischen Dialogik interessiert, einer Dialogik, die sich nicht nur auf Fragen der interpersonellen Beziehung beschränkt und mit der Ignoranz gesellschaftstheoretischer Aspekte entweder zur Utopie wird oder sich der gesellschaftlichen, d.h. durch gesellschaftliche Interessen konstituierten Normkonformität affirmativ fügt.

2.2.1. Normkonformität in der Theorie der Unterrichtsmethode von W. Flitner

W. Flitners unterrichtsmethodische Konzeption, die in ihrer ersten Fassung schon 1928, nämlich in dem von H. Nohl und L.Pallat herausgegebenen"Handbuch der Pädagogik" erschien, muß zunächst in ihrem historischen Kontext der Diskussion um die Theorie der Unterrichtsmethode gesehen werden, von der sich Flitner zunächst zu distanzieren versucht, um so eine neue Konzeption zu entwickeln. D.h. er grenzt sich zum einen von der Methodenkonzeption der Reformpädagogik und zum anderen von der uniformen Methode des Herbartianismus ab und zeigt damit an, daß das Methodenproblem neu zu bestimmen ist. Mit der Reformpädagogik wendet er sich gegen die "uniforme Methode" des Herbartianismus, die alle Inhalte und pädagogischen Situationen in ein keiner Revision oder Modifikation zugängliches Formalstufenschema preßte (W.Flitner 1968, S.8); zum anderen wendet es sich aber auch von der Reformpädagogik ab, da diese trotz aller anerkennenswerter unterrichtsmethodischer Innovation besonders auch im Felde der schulischen Praxis diese selbst nicht mehr in den Griff bekommen konnte. Die Ablehnung eines starren Methodenschemas hatte nämlich dazu geführt, den Gedanken an eine wie auch immer geartete und bedingte Regelhaftigkeit der Unterrichtsmethode zurückzudrängen und einen Neuanfang "vom Kinde aus" zu suchen.

Mit einem solchen Optimismus, den W.Flitner für überzogen hält, kann sich eine kritische und für den Lerner Partei ergreifende Pädagogik nur schlecht gegen die formelhafte Einprägsamkeit und gegen die für den Lehrer verlockend wirkende unterrichtsmethodische Entlastungsperspektive eines rigiden Lehralgorithmus durchsetzen, der in der Tradition der Herbartianischen Formalstufentheorie stehend ja tatsächlich auch immer wieder gesucht und unterrichtspraktisch durchgesetzt wurde, was wohl am deutlichsten im Beispiel des programmierten Unterrichts gezeigt werden könnte. Die Gefahr eines solchen Rückfalls in den "alten Methodismus" sieht W.Flitner mit aller Deutlichkeit: Nicht die pädagogische Verantwortungslosigkeit oder Unaufgeklärtheit der jeweils Unterricht gestaltenden Pädagogen kann hierfür angeprangert werden. Die Gründe für eine solche Gefahr müssen vielmehr in der anthropologischen Struktur des Menschen gesucht werden, in dem Bedürfnis nach Sicherheit in seiner Interaktion mit der Umwelt, welches in einer Praxis gefunden werden kann, die stark durch bestimmte Regelhaftigkeiten geprägt ist.

Dieser Bedingung des unterrichtlichen Lernens und Lehrens muß jede Theorie der Unterrichtsmethode Rechnung tragen. W.Flitners Vorschlag ist es nun, hierbei nicht den Weg zu gehen, den der Herbartianismus für aussichtsreich hielt, nämlich einen zweckrational konstituierten Lehralgorithmus zu identifizieren, und auch nicht den Überlegungen einer "Pädagogik vom Kinde aus" zu folgen, sondern einen gänzlich neuen Weg zu suchen:

Abb.21

Medien der Definition des Lernens/ Medien der Reproduktion des Lernens/Lebens	Normkonformität	indirekte Zweckrationalität	(Dialogik)
	ursprüngliche oder primäre Methoden	rationalistische oder sekundäre Methoden	'kunstvolle' Methoden
Inhalt			
Schüler/Lehrer			
sozio-historischer Kontext			

Im Überblick stellt sich seine Konzeption der Unterrichtsmethode als die Verbindung von Lernbedingungen dar, die in die drei Faktoren oder Komponenten Inhalt, Schüler/Lehrer und sozio-historischer Kontext ausdifferenziert sind, mit drei Medien als Typen der Definition des Lernprozesses: Unterrichtliches Lernen kann sich normkonform unter Einhaltung der herrschenden sozial-kommunikativen Regeln vollziehen und/oder kann zweckrational konstruiert sein. Beide Modi allein scheinen W.Flitner aber unzureichend zu sein, sondern bedürfen der Synthese der kunstvollen Anwendung durch den Lehrer im Dialog mit den Schülern.

W.Flitner drückt diesen Begründungszusammenhang folgendermaßen aus, indem er seine Konzeption gegen die verlockenden, weil prägnanten Methodenvorschläge der Herbartianer abhebt.

"Es sind ganz andere solcher prägnanten Erziehungsweisen denkbar, die statt dieser rationalistischen einen mehr künstlerischen Zug haben, die nicht mechanisch und formalistisch, sondern belebend und reich an Inhalt sind. Methoden dieser Art werden nicht wissenschaftlich konstruiert, sondern erfunden und ausgestaltet. Sie werden durch Momente bestimmt und sind auf Situationen abgestimmt, welche nicht rein rational ermittelt werden können. In ihnen kommen die einzelnen Inhalte, welche durch die Methode zugänglich gemacht werden sollen, zu ihrem Recht; aber auch der Zustand der Jugend in ihrer histo-

risch wandelbaren Bildsamkeit ist für sie maßgebend; und geschaffen werden sie durch bestimmte Personen, deren Phantasie und Ethos, Geist und Glaube sich in plastischen Formen verkörpert. Methoden sind historische Gebilde." (W.Flitner 1968, S.10 - Hervorh.v.Verf.)

"Halten wir uns an die Meister der methodischen Kunst und an die wenigen Grundformen, mit denen sie so undogmatisch, so einfallsreich und frei zu arbeiten verstehen! Achten wir aber auch auf die großen, historisch gegebenen Einfassungen, innerhalb derer sie ihr selbständiges Werk aufbauen. Diese lebendigen Großformen des Erziehens sind meist nicht bewußt, wenn es sich um noch lebendige Methoden handelt. Doch ihre Selbstverständlichkeit ist täuschend; die pädagogische Theorie soll sie ans Licht bringen und damit ihrem kritischen Auftrag gerecht werden. Denn alle Methoden, die wir praktisch erörtern können, sind auf jene großen Erziehungsformen bezogen. Sie bedürfen zunächst der Analyse." (W.Flitner 1968, S. 11 - Hervorh. v.Verf.)

Im Zentrum der Analyse der Lernbedingungen steht also der sozio-historische Kontext als die "große historisch gewordene Einfassung" des Lehrens und Lernens, dergestalt, daß die beiden anderen Medien der Reproduktion des Lebens und Lernens der Inhalt und die Personen, der Lehrer und Schüler, unter sie völlig subsumiert werden und von ihr aus auch die Bestimmung dessen vorgenommen wird, in welcher Art unterrichtet wird und welcher Intentionalität der Lernprozeß folgt. So ist es mehr als eine sprachliche Zufälligkeit, wenn er die unterrichtsmethodische Normkonformität als"primäre oder ursprüngliche Methode"bezeichnet, eine Lernintentionalität, die weitgehend den herrschenden gesellschaftlichen Normen nachkommt. Dies illustriert W.Flitner, indem er auf den preußischen Stil der Verwaltung und des Militärs hinweist, dessen strukturierende Kraft nicht nur in der Öffentlichkeit, wie z.B. den Schulen, sondern auch bis in das familiäre und religiöse Leben hinein wirkte und nachweisbar ist (ebd. S.24). Umgekehrt formuliert kann man bei allen Unterrichtsmethoden dauerhafte "Haltungen" des pädagogischen Umgangs zwischen Schüler und Lehrer beobachten, die eigentlich nicht von ihnen selbst und unmittelbar gestiftet wurden, sondern in der Form der gesellschaftlichen Lebenspraxis wur-

zeln und ein Ausdruck ihrer sind. Als zweites Intentionalitätsmoment der Unterrichtsmethode nennt W.Flitner die "rationalen Methoden" (ebd. S.22), die auf explizit formulierbare und bewußt gewollte Zwecke zielen und eine - wie er betont - übermäßige Akzentuierung und übergebührliche Ausweitung besonders durch die Herbartianer erfahren haben. Wenn W.Flitner nun ihre Synthese anstrebt, indem sich letztere in erste integrieren, geht er unausgesprochen von einem dritten Intentionalitätsmoment der Unterrichtsmethode aus, das jenen als gesellschaftlichen bzw. als methodisch-formalistischen Regelsystemen gegenübersteht. Denn wenn er auf den künstlerischen Zug jener methodisch meisterhaften Praxis (ebd. S.10) abhebt, wird hier eine Instanz, nämlich die Psyche oder Persönlichkeit des Lehrers vorausgesetzt, die jene sozial-kommunikativen Regelsysteme vermittelt, indem sie sich selbst ins Spiel bringt und so eine Synthese dieser drei Momente der Unterrichtsmethode stiftet.

Dennoch kann diese Synthese nicht für sich beanspruchen, was W.Flitner von einer erziehungswissenschaftlichen Theorie fordert, indem er vom kritischen Auftrag spricht, die sie zu verfolgen habe. Denn mit der starken Orientierung an den Bedingungen des Lernprozesses und hier besonders an den Strukturen des sozio-historischen Kontextes schleicht sich ein recht konservatives Moment in die Konzeption ein, welches ein pädagogisches Eingehen auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler unterläuft. Das wird besonders deutlich, wenn W.Flitner von den "heilen Lebensordnungen" (ebd. S.30) spricht, in die der Schüler zu integrieren sei.

W.Flitners Theorie der Unterrichtsmethode trägt also stark affirmative Züge dadurch, daß bei der Analyse der Lernbedingungen nicht das Problem der gesellschaftlichen Herrschaft thematisiert und der sozio-historische Kontext des unterrichtlichen Lehrens und Lernens in einer - zumindest für den heutigen Leser - recht naiven Weise ver-

herrlicht wird, indem die dort vorgefundenen Strukturen eigentlich ungebrochen lediglich durch die sekundäre und 'künstlerische' Methode modifiziert und der Spezifik der Situation Rechnung tragend reproduziert werden.

2.2.2. Dialogik in den unterrichtsmethodischen Ansätzen von M.Buber und H.Nohl, B.Otto und C.R.Rogers

Im Gegenzug zur Theorie der Unterrichtsmethode von W. Flitner mit ihrem eher konservativ herrschaftsstabilisierenden Moment könnte die Hoffnung, eine Theorie der Unterrichtsmethode zu bestimmen, die sich auf die Idee der Mündigkeit des Lerners nicht nur verpflichtet sieht, sondern auch als ein Beitrag zu ihrer praktischen Realisierung verstanden werden muß, könnte sich also die Hoffnung, Momente zu einer kritischen Theorie der Unterrichtsmethode zu finden, an Ansätzen orientieren, die dem Lerner eine größere Eigenständigkeit und einen größeren Spielraum, um seine Initiativen zu entfalten, zugestehen und hier unter dem Stichwort der dialogischen Konzeptionen zusammengefaßt werden sollen.

Das dialogische Moment konnte bei W.Flitner gewissermaßen nur in Klammern erscheinen (vgl. Abb. 21) als eine Kommunikationskomponente, die der rigiden Regelhaftigkeit gesellschaftlicher Normen, also der Normkonformität und der sozusagen blutleeren (indirekten) Zweckrationalität des Unterrichts ein unterrichtsmethodisch angenehmes Erscheinen zu verleihen sich bemüht. Im folgenden dagegen wird Dialogik, ausgehend von der Theorie M.Bubers, dessen Grundgedanken sich durch verschiedene unterrichtsmethodische Konzeptionen (vgl. B.Gerner 1974) bis hin zur "kommunikativen Didaktik" K.H.Schäfers und K.Schallers (1973) und revolutionär-dialogischen Konzeption P.Freires ziehen, anders verstanden, indem sie im Zentrum der Konzeptionen stehend den Gedanken der gegenseitigen Anerken-

nung, Achtung und Förderung der Kommunikationspartner herausstreicht.

Mit diesen Überlegungen, die in mancher Hinsicht der Idee der Mündigkeit des Lerners wesentlich eher nachkommen, als es der Theorie W.Flitners überhaupt möglich war, entstehen nun aber auch ganz neue Probleme, die, vereinfacht gesagt, daher rühren, daß der sozio-historische Kontext des unterrichtlichen Lehrens und Lernens, an dem sich W.Flitner orientierte, als unterrichtsmethodischer Bezugspunkt eigentlich recht suspekt und gegen einen anderen ausgetauscht wurde: und zwar gegen das dialogische Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, das sich von gesellschaftlichen Beeinflussungen und Repressionen rein hält und so den Ursprung bilden kann für eine nun auch gesellschaftlich relevante Kraft der sich frei im Bildungsprozeß entfaltenden Fähigkeiten des Lerners.

Die Problematik solcher Konzeptionen, die allerdings nicht der Anlaß sein darf, gewissermaßen das Kind mit dem Bade auszuschütten, liegt auf der Hand: indem sie gesellschaftstheoretische Gedanken vernachlässigen, tendieren sie entweder zu einer eher affirmativen Theorie der Unterrichtsmethode, wie am Beispiel H.Nohls gezeigt werden kann, oder aber zu einer utopischen, also für die Praxis recht irrelevanten Konzeption, wie die von C.R. Rogers.

2.2.2.1. Dialogik in den unterrichtsmethodischen Ansätzen von M.Buber und H.Nohl

M.Bubers kommunikationstheoretische Ausführungen sind nur schwer in eine - dem allgemeinen Verständnis nach - wissenschaftliche Sprache zu übersetzen. Das liegt allerdings nicht daran, daß er seine Gedanken nicht exakt genug ausdrücken konnte, sondern an seiner kommunikationstheoretischen Konzeption selbst, die eine analytische

Explikation eigentlich verbietet. So hatte er seine grundlegende Schrift "Ich und Du" (1923) zunächst als ersten Teil eines fünfbändigen Systems geplant, dann aber bald eingesehen, daß seine Erkenntnisse einer solchen Systematisierung widersprechen mußten und den ursprünglichen Plan aufgegeben (vgl. M.Buber 1954b, S.294, zit. b. W.Faber 1960, S.43). Eine systematisierende Rezeption muß seine Gedanken also notwendigerweise z.T. verfälschen, scheint mir aber andererseits unumgänglich, um sie mit anderen kommunikationstheoretischen Konzeptionen zur Theorie der Unterrichtsmethode vergleichbar zu machen.

M.Bubers fundamentale Erkenntnis ist, daß die Beziehungsstruktur zwischen Menschen anthropologisch bedingt ist durch zwei Momente: zum einen durch eine Intentionalität eines Subjekts, die den Mitmenschen kategorisierend und kausalanalytisch wahrnimmt und ihn zum Mittel, d.h. zum Objekt des eigenen Zweckrationalismus macht, und zum anderen eine hierzu komplementäre Intentionalität, die zwei Subjekte zu einer Einheit verbindet, die nur schwer in einer wissenschaftlichen, sondern eigentlich nur in einer metaphorisch-lyrischen Sprache zu beschreiben ist; um das Gemeinte auf eine Formel zu bringen, schlägt W.Faber (1960, S.48) vor, sich auf das Bild der Ellipse zu beziehen, die zwar zwei Brennpunkte hat, aber als unmittelbare Erscheinung eine nur analytisch aufspaltbare Einheit bildet. Beide Beziehungsmodi sind selbst wiederum nur analytisch aus der Wirklichkeit zu gewinnen, denn der Mensch, das ist eine weitere These seiner philosophischen Anthropologie (vgl. M.Buber 1954a, S.87), ist eine Ganzheit, der auch in der wissenschaftlichen Theoriebildung trotz methodischer Schwierigkeiten Rechnung getragen werden muß.

Dennoch gewichtet M.Buber beide Intentionalitätstypen nicht gleich, denn was den Menschen aus dem Tierreich hervorhebt, ist seine Fähigkeit, über einen dort im wesentlichen instinktgeleiteten Zweckrationalismus hinauszu-

gehen und zu seinem Mitmenschen das "Grundwort Ich - Du" zu sprechen: So ist am Anfang der phylogenetischen wie ontogenetischen Entwicklung "die Beziehung: als eine Kategorie des Wesens, als Bereitschaft, fassende Form, Seelenmodell; das Apriori der Beziehung; das eingeborene Du." (M.Buber 1965, S.31)

Ein Abriß der kindlichen Entwicklung kann die Beziehung der beiden Grundworte "Ich - Du" und "Ich - Es", also der analytischen und synthetischen Beziehungsstruktur, um es auf eine sicherlich recht verkürzende Formel zu bringen, verdeutlichen (vgl. M.Buber 1965, S.28ff).

Abb. 22

Medien der Definition des Lernens/Lebens / Medien der Reproduktion des Lernens/Lebens	Zweckrationalität	Dialogik
	Ich-Es-Haltung	Ich-Du-Haltung
Es-Welt/ Urdistanz		
Du-Welt/ Beziehung		

"Daß die geistige Realität der Grundworte sich aus einer naturhaften erhebt, die des Grundworts Ich - Du aus der naturhaften Verbundenheit, die des Grundworts Ich - Es aus der naturhaften Abgehobenheit, wird uns hier unverschleiert klar." (ebd. S.28) So lebt das Kind vor seiner Geburt in einer rein naturhaften Verbundenheit zum einen mit seiner leiblichen Mutter und damit zum anderen mit der Natur an sich als der "ungeschieden vorgestalteten Urwelt", wie M. Buber es mit mythologischer Anspielung ausdrückt (ebd. S.29). Von ihr vermag es sich nach der Geburt in einem langen und mühevollen Erarbeitungsprozeß zu trennen, indem es die naturhafte durch eine soziale und geistige Verbundenheit ersetzt. Das heranwachsende

Kind kann sich nämlich bei seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt nicht auf seine Natur, also auf erkenntnis- und handlungsleitende Instinkte stützen, sondern muß sich selbst ein geistiges Orientierungssystem erschaffen. Das ist ihm nur möglich, indem es eine Beziehung zu den Phänomenen seiner Umwelt eingeht und in ihr seine Erfahrungen macht. Dieses angeborene Beziehungsstreben und dann die "wortlose Vorgestalt des Dusagens" (ebd. S.31) als erstes Beziehungserlebnis vermag das Kind bald weiter auszudifferenzieren, wenn sich durch die Fülle ähnlicher Erlebnisse Wahrnehmungskonstanten herausbilden und als komplementäre Bewegung hierzu ein "Ichbewußtsein" entsteht, das die ursprüngliche naive Beziehung sprengt. Nun erst kann aus den Vorformen des"Grundworts Ich - Du" das"Grundwort Ich - Es" entstehen, d.h. es können Umweltphänomene als Gegenstände erkannt werden, die bestimmten Zwecken dienstbar gemacht und nach eigenem Belieben in Beziehung untereinander gebracht werden können: "Der ichhaft gewordene Mensch, der Ich - Es sagt, stellt sich vor den Dingen auf, nicht ihnen gegenüber im Strom der Wechselwirkung, (...).Nun erst erfährt er die Dinge als Summe ihrer Eigenschaften." (ebd. S.33)

Indem diese Differenzierung erreicht ist, erscheint die Welt zwiefältig entsprechend der eingenommenen Grundhaltungen, als"Eswelt"oder als"Duwelt" (ebd. S.37).Die"Eswelt"ist das systematisierte Modell der Umwelt, das sich der Mensch mit Hilfe seiner rationalen Fähigkeiten aufgebaut hat und das ihm die Sicherheit gibt, in einer hochkomplexen Wirklichkeit und unter ständigem Entscheidungsdruck zielorientiert leben zu können. Komplementär zu ihr ist die"Duwelt"angelegt, die auf das Prozeßhafte und Unvorhersehbare abhebt, auf das der Mensch nicht verzichten kann, will er nicht in Einsamkeit und Leblosigkeit erstarren, dem er sich aber andererseits nicht völlig hingeben darf, will er sich nicht ins Chaos der Ungewißheit stürzen, die ihm jede Sicherheit erschüttert und

das Leben in der Welt unheimlich macht. Die "Ich-Du"-Haltung in ihrer ganzen Aktualität kann der Mensch also nur für kurze Momente aushalten, die er dann aber kontrapunktisch gegen die"Ich-Es"-Haltung "als wunderliche lyrisch-dramatische Episoden, von einem verführenden Zauber" (ebd. S.37) erlebt und die sein geordnetes Weltmodell aufzuschmelzen und alternative Ordnungsstrukturen zu eröffnen, allerdings nicht zu konstituieren, vermögen.

Diese Zwiefältigkeit der Welt charakterisiert auch die zwischenmenschliche Beziehung: als die anthropologischen Merkmale der"Urdistanz"und"Beziehung"(vgl. M.Buber 1951). Indem der Mensch mit dem"Grundwort Ich-Du" sich der auch vom Partner mitkonstituierten Subjekt-Subjekt-Einheit hingibt, ordnet er sich nicht dem anderen Subjekt unter. Als notwendig komplementäres Moment bedarf die"Beziehung" also der "Urdistanz", die den Partner von sich abrückt und zugleich auch eine Distanzierung vom Selbst ermöglicht. Die "Beziehung" als Realisierung des"Grundworts Ich-Du" setzt also zwei Subjekte voraus, die zum einen in sich selbst ruhen und zum anderen vom Partner abgerückt sind, also Subjekte, die auch zum"Grundwort Ich-Es" fähig sind.

Diese knappen Umrisse weisen auf die anthropologische Struktur eines, wie ich interpretieren möchte, bei M.Buber erst in Ansätzen entfalteten dialogisch-dialektischen Bildungsgangs, obwohl Buber selbst diese Begrifflichkeit nicht benutzt. Die Dialektik umfaßt dabei zum einen die zwei zueinander in Beziehung stehenden Subjekte und zum anderen die beiden psychischen Grundhaltungen der"Grundworte Ich-Du" und "Ich-Es". Denn das innere Wachstum des Selbst vollzieht sich nicht in ihm allein, sei es als endogene Entfaltung oder sei es als allein subjektive Leistung verstanden, sondern in dem "Zwischen"(vgl.M.Buber 1951, S.43), das Ego mit Alter Ego verbindet, das aber nicht allein als Realisierung des "Grundworts Ich-Du" verstanden werden darf. Um nämlich in

jenen dialektischen Bildungsgang eintreten zu können, muß man von sich aus die Beziehung systematisierend strukturieren können, d.h. "bei sich gewesen sein", d.h. "wahrhaft Ich sagen können, um das Geheimnis des Du in seiner ganzen Wahrheit zu erfahren." (M.Buber 1954a, S.115) So orientieren sich beide Subjekte wechselseitig aneinander durch "Anerkennung" des anderen so wie er ist, und wie er sein könnte, aber auch ihrer selbst und entwickeln sich in gegenseitiger tätiger Hilfe als "Umfassung" und "Verantwortung", so daß jeder sagen kann: "Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke." (M.Buber 1965, S.19)

Eine solche anthropologische Konzeption des Dialogs in eine pädagogische Theorie umzumünzen, scheint nicht unproblematisch zu sein, denn man gewinnt leicht den Eindruck, als beziehe sich M.Buber stets auf Dialogpartner mit gleichen oder zumindest ähnlichen Voraussetzungen. Für das "erzieherische Verhältnis" aber ist es ja gerade charakteristisch, daß Erzieher und Zögling sowohl entwicklungs- als auch erfahrungsmäßig recht unterschiedliche Voraussetzungen haben, ja daß es für diese Beziehung geradezu konstitutiv ist, daß der Zögling aus seiner Unmündigkeit herausgeführt wird, M.Buber ist sich dieser Problematik bewußt und will sie auch auf keinen Fall hinunterspielen; so sieht er ganz deutlich, daß auch die "edelsten Pädagogen" ihrer Aufgabe nicht völlig gerecht werden könnten, nur um des Schülers willen zu lehren, und Willkür in den pädagogischen Willen mengen (M.Buber 1969, S.35).

Trotz oder vielleicht gerade wegen dieser schwerwiegenden Problematik ist M.Buber nicht bereit, seine Dialogkonzeption im Rahmen einer pädagogischen Theorie aufzugeben: So formuliert er unmißverständlich: "Das erzieherische Verhältnis ist ein rein dialogisches." (ebd. S.33 - Hervorg. v.Verf.) Alle Intentionen des Lehrers, den Schüler an sich zu binden, sei es als Mißbrauch der

ihm gesellschaftlich zugewiesenen und/oder seiner aufgrund seines lebensgeschichtlichen Lernprozesses erworbenen Wissensmacht oder sei es als Ausdruck seiner emotional-affektiven - M.Buber sagt erotischen - Bedürfnisse werden mit dieser Programmatik als illegitim abgewiesen. Damit wird der neuralgische Punkt seiner Theorie deutlich: das erzieherische Verhältnis ist ein Verhältnis zwischen im weiteren Sinne unterschiedlich kompetenten Partnern und gleichzeitig ein dialogisches.

M.Buber kann dieses Problem nur lösen, indem er seinen Begriff der gegenseitigen Umfassung neuformuliert und zwischen einer gegenseitigen Umfassung, wie beim wissenschaftlichen Disput oder Gespräch unter Freunden, und einer einseitigen unterscheidet, die für das erzieherische Verhältnis zum zentralen Begriff wird und im Rahmen der modernen Sozialpsychologie als 'role-taking' und 'Empathie' bezeichnet würde: Der Lehrer muß nämlich neben der Kontrolle seiner eigenen Aktivitäten ständig sich auf den Schüler einstellen und erkunden, in welcher je momentanen und konkreten Situation jener sich befindet, wie er seine Umwelt und besonders das Lehrerverhalten erfährt und verarbeitet (vgl. ebd. S.36). Seine Aufgabe ist es also, kompensatorisch das anthropologische Defizit auszugleichen, daß der Schüler zu einer gegenseitigen Umfassung noch nicht fähig ist. Damit ist die einseitige Umfassung alles andere als ein methodisch geschickter Kunstgriff, die Lernvoraussetzungen und die Reaktionen des Schülers zu identifizieren, um auf der Basis dieses 'feedback' den Lehrprozeß effektivieren zu können. Vielmehr erfährt der Lehrer in diesem Akt "seine Grenze an der Anderheit und seine Gnade in der Verbundenheit mit dem anderen" (ebd. S.37), so daß die Umfassung als Regulativ für die "hohe Askese" (ebd. S.28) dient, die er leisten muß, um "Macht und Eros" (ebd.) aus dem erzieherischen Verhältnis herauszuhalten. Und nur so kann er auf die komplementäre Haltung von seiten des Schülers, das

Vertrauen hoffen, das für einen fruchtbaren pädagogischen Prozeß konstitutiv ist. Lehren und Lernen ist damit wie jeder Dialog als Wechselspiel zwischen "Beziehung und Distanz" gekennzeichnet, das hier als "Kontrapunktik von Hingabe und Zurückhaltung, Vertrautheit und Distanz" (ebd. S.28) erscheint.

Aber auch eine solche pädagogische Dialogkonzeption wäre unrealisierbar, da sie den Lehrer überfordern würde. So muß er nicht nur die Grenzen des Schülers, sondern auch seine eigenen beachten, um die Realisationsmöglichkeiten für den psychisch höchst anspruchsvollen Akt der Umfassung als Voraussetzung für einen aktuellen Dialog sicherzustellen. Bei dieser Einschätzung bleibt M.Buber recht realistisch, indem er die Fülle der dialoghemmenden oder gar -verbindenden Restriktionen sieht und insofern in Rechnung stellt, als er folgende Kompromißstrategie vorschlägt: Eine Kommunikation sollte nicht resignativ abqualifiziert werden, wenn es den Partnern nicht gelingt, einen aktuellen Dialog aufzubauen und zu halten; für entscheidend hält er vielmehr die grundsätzliche Haltung des Lehrers zum Schüler, die diesem das Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit gibt,da er darauf vertrauen kann, daß auch in Momenten, wo der Lehrer sich aus welchen Gründen auch immer nicht mit ihm befassen kann, er nicht zur Sache, zu einem Teil der"Eswelt"wird. So muß korrigierend noch angemerkt werden, daß das erzieherische Verhältnis als dialogisches auch jene "unterirdische Dialogik"(ebd. S.33) meint, die sich nicht auf eine aktuelle "Ich-Du"-Beziehung bezieht, aber andererseits noch viel weniger auf eine "Ich-Es"-Beziehung, sondern auf ein latentes "Ich-Du"-Grundwort, das die Möglichkeit zur Aktualität in sich trägt und sie ggfs. entfalten kann.

Im Rahmen dieser pädagogischen Dialogkonzeption bzw. dialogischen Erziehungskonzeption kann der Erziehungsprozeß als Bildungsprozeß entfaltet werden entsprechend M. Bubers These: "Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke.

Unsere Schüler bilden uns (...)."(M.Buber 1965, S.19) Zwar kann man in ihr Ansätze zu einem dialogisch-dialektischen Modell erkennen, doch muß hierbei bemerkt werden, daß M.Buber auch in seiner pädagogischen Theorie die Entfaltung des "Grundworts Ich-Du" wesentlich stärker akzentuiert als die des "Grundworts Ich-Es". Im Hinblick auf seine Anthropologie und auch seine entwicklungspsychologischen Annahmen ist das nur konsequent, steht allerdings im Widerspruch zum allgemeinen Verständnis der Funktion schulischen Lernens: nämlich die Entwicklung der kognitiven Kompetenzen, d.h. im Buberschen Sinne der "Eswelt" zu fördern. Fraglich ist also, ob die Hervorhebung der "Duwelt" uns nur lediglich befremdlich ist, oder ob damit eine Vernachlässigung der Perspektive auf die Entwicklung der zweckrationalen Kompetenzen einhergeht und deshalb nicht von einem dialektischen Modell des schulischen Bildungsprozesses gesprochen werden darf.

M.Buber ist sich zunächst darüber im klaren, daß die Erziehungstätigkeit einen nur beschränkten Einfluß auf den Bildungsprozeß des Schülers hat, da auch eine Fülle außerschulischer Situationen auf ihn einwirkt. Dennoch hält er das schulische Lehren für bedeutsam und aussichtsreich, da es zielstrebig und bewußt betrieben wird bzw. werden müßte. Diese Aufgabe des Lehrers verlangt allerdings jene "hohe Askese", die ihn hindert, im Gefühl der Parteinahme für den Schüler jenen indoktrinieren, d.h. mit Zwang in seinen Bildungsprozeß eingreifen zu wollen; denn die unterrichtliche Dialogsituation verlangt von ihm zunächst die Demut, nur ein Faktor neben vielen im Leben des Schülers zu sein, zweitens die Selbstbesinnung, in diesem Einflußfeld die "einzige auf den ganzen Menschen einwirken wollende Existenz zu sein" (M.Buber 1969, S.56) und drittens die Hoffnung, daß der Schüler in dem edukativ-intentional vom Lehrer strukturierten Unterrichtsprozeß sich ihm anvertraut. (ebd. S.56f)

Diese Erziehungssituation, die durch die einseitige

Umfassung von seiten des Lehrers und das Vertrauen des Schülers gekennzeichnet ist, bildet - so möchte ich interpretieren - den Kern von M.Bubers unterrichtsmethodischer Konzeption. Hier wird auch deutlich, daß M.Buber den Bildungsprozeß des Schülers dialektisch faßt, indem das Vertrauen zum einen den Vollzug des"Grundwortes Ich-Du" meint, zum anderen aber gleichzeitig die Weiterentwicklung der"Eswelt"eröffnet: In dieser Lernhaltung fühlt er nämlich, "daß er diesem Menschen (dem Lehrer - erg.v.Verf.) vertrauen darf; daß dieser Mensch nicht ein Geschäft an ihm betreibt, sondern an seinem Leben teilnimmt; daß dieser Mensch ihn bestätigt, ehe er ihn beeinflussen will. Und so lernt er fragen." (ebd. S.57)

Zweifelhaft bleibt dagegen, ob dieses dialogisch-dialektische Lernmodell auch für den Lehrer zutrifft. Sicherlich würde M.Buber das für seine Theorie in Anspruch nehmen und auf jenes Zitat hinweisen: "Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke. Unsere Schüler bilden uns, unsere Werke bauen uns auf." (M.Buber 1965, S.19) Allzu vage aber bleibt, was diese Programmatik im pädagogisch-unterrichtlichen Feld bedeutet. Zumindest kann damit nicht gemeint sein, das Lehrer-Schüler-Verhältnis einfach umzukehren, denn der Schüler ist zu einem Umfassungsakt ja noch gar nicht fähig und auch das Vertrauen, das der Schüler dem Lehrer entgegenbringt, ist konzeptuell nicht symmetrisch angelegt.

Das Verhältnis der "Ich-Du"- und "Ich-Es"-Haltung im Bildungsprozeß des Lehrers müßte also aufgrund der unterschiedlichen Kompetenzen zwischen beiden Kommunikationspartnern anders konzeptualisiert werden. So könnte es sinnvoll erscheinen, vom Lehrer wegen seiner umfassenderen Kompetenzen eine stärkere Akzentuierung seiner "Ich-Es"-Haltung im Dienste einer kritischen Analyse der pädagogischen Situation zu fordern und seinen Bildungsgang sich als ein Wechselspiel zwischen zum einen der kritischen und besonders auch selbstkritischen "Ich-Es"-Hal-

tung vorzustellen, die dem pädagogischen Umfassungakt eine vernünftige Basis gibt und ihn insofern vorstrukturiert, während zum anderen die "Ich-Du"-Haltung ihrerseits die Basis sein könnte, von der aus kritische Analysen initiiert werden.

Diesen Gedanken vollzieht M.Buber aber nicht und verzichtet damit auf ein kritisch-aufklärerisches Regulativ für Lehrerentscheidungen, für das die "Ich-Du"-Haltung kein Ersatz sein kann.

Diese Schwäche des dialogischen Konzepts M.Bubers tritt in noch verstärktem Maße in der Theorie des "pädagogischen Bezugs" (vgl. K.Bartels 1970) von H.Nohl auf, einer Weiterentwicklung jenes dialogischen Ansatzes. Zwar entstammen beide Denker einer recht unterschiedlichen philosophischen Gesamtrichtung, was sie jedoch verbindet, ist die Grundüberzeugung, daß unterrichtsmethodische Prozesse als"erzieherisches Verhältnis"oder als"pädagogischer Bezug"auf dem Dialog basieren. Indem H.Nohl jenes "Dialogische Prinzip" deutlicher in den Rahmen pädagogischer Theoriebildung stellt und Ansätze zu ihm in den Werken von Sokrates, Herbart, Wyneken, Pestalozzi, Salzmann, Arndt und Fröbel (H.Nohl 1970, S.134) in je unterschiedlicher Akzentuierung aufzeigt und indem er herausarbeitet, daß die Schüler-Lehrer-Beziehung eine Beziehung 'sui generis' ist, dergestalt, daß es aussichtsreich erscheint, auf ihr eine autonome Pädagogik zu begründen, indem H.Nohl also auf die Bedeutung und Spezifik pädagogisch-dialogischer Gründungen durch den Lehrer hinweist, wird noch deutlicher als bei M.Bubers Konzeption, wie indifferent sie sich gegenüber gesellschaftlich-politischen Phänomenen verhalten will, und wie sehr sie damit in Gefahr kommt, sich gegenüber gesellschaftlichen Machtansprüchen an den Lerner affirmativ zu verhalten.

H.Nohl versucht nämlich nicht, in einem relativ abstrakten, pädagogischen Dialogismus zu bleiben, sondern sieht den Kern jeder pädagogischen Beziehung in der Familien-

struktur mit ihren zwei Zentren: der Mutter, die "aus dem Instinkt ihres Geschlechts" (ebd. 1970, S.128) das Kind vom ersten Atemzug an liebevoll pflegt und fördert, und dem Vater, der ebenfalls "kraft seines Geschlechtsinstinktes" (ebd. S.129) besonders in den späteren Jahren es geistig und charakterlich in Orientierung am Ideal seines antizipierten Erwachsenenlebens fördert und aufgrund seiner Autorität fordert. Mit Bezug auf diese anthropologischen Annahmen vermag H.Nohl in jeder pädagogischen Theorie oder Praxis die mütterliche und väterliche Grundhaltung in jeweils unterschiedlicher Gewichtung, aber auch Derivate von ihnen, d.h. schwester- und brüderliche, onkel- und tantenhafte und großväterliche Züge (ebd. S.134) zu erkennen.

So stehen im Mittelpunkt seiner Unterrichtstheorie zwei Momente: Liebe und Autorität von seiten des Lehrers und Liebe und Gehorsam von seiten des Schülers (ebd. S. 138), aus denen die Struktur des"pädagogischen Bezugs" entfaltet werden kann, welche M.Bubers"erzieherischem Verhältnis"in vielem nahekommt.

Obwohl die moderne Anthropologie die Basis zu dieser Konzeption erschüttert hat, wird sicherlich festzuhalten sein, daß die familiäre Erziehung ohne pädagogisch-dialogische Gründungen an sich nicht zu denken ist, und man wird auch ihren bedeutenden Einfluß auf unterrichtsmethodische Entscheidungen nicht leugnen können. Die Beschreibung ihrer Umrisse muß jedoch von zwei Seiten her kritisiert werden: zum einen ist hier der Erziehungsprozeß realanalytisch zu eng abgegrenzt, indem alle gesellschaftlichen Faktoren ausgeblendet werden (vgl. Th.Litt 1961, S.116f) und im wesentlichen auf die Struktur vorschulischer Erziehung abgehoben, d.h. der Erziehung im Jugendalter mit ihrer Fülle von pädagogischen Bezugspersonen zu wenig Rechnung getragen wird (K.Bartels 1968, S.194), und zum anderen beruht ihre Strukturbeschreibung auf einem reduzierten Problembewußtsein. Wenn nämlich H.Nohl

die "Grundlage der Erziehung" als "das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen" (H.Nohl 1970, S.134) definiert, setzt er einen fertigen im wesentlichen 'makellosen' Erzieher voraus und unterstellt ein statisches Persönlichkeitsmodell. Damit fällt diese Theorie hinter den bei M.Buber in ersten Ansätzen formulierten Gedanken zurück, daß der Bildungsprozeß des Schülers in einem gewissen Zusammenhang mit dem des Lehrers steht und vernachlässigt zum einen die gesellschaftlichen Einflüsse auf die Sozialisationsgeschichte von Lehrer und Schüler und verstellt zum anderen den Blick für Schülerinitiativen, d.h. konzeptualisiert eine lehrerzentrierte Unterrichtstheorie, obwohl H.Nohl sich immer wieder gegen eine solche gewandt hat. Darüberhinaus läßt diese Konzeption, wie auch schon bei M.Buber kritisiert, den Gedanken einer kritischen Analyse der Erziehungssituation im weiteren Sinne außer acht, so daß völlig unklar bleibt, auf welchen Analysedaten, Einschätzungen und Kriterien die Identifizierung des "Ideals des Kinds", auf das hin es erzogen wird, (ebd. S.136) und des "missionarischen Kulturwillens" des Lehrers (ebd.S. 137) basieren könnte.

2.2.2.2. Dialogik in den unterrichtsmethodischen Ansätzen von B.Otto und C.R.Rogers

M.Buber hatte bei der Beschreibung sozialer Beziehungen zwei Typen unterschieden: die konkrete einseitige Umfassung als "erzieherisches Verhältnis" und die konkrete gegenseitige Umfassung als "Freundschaft" (M.Buber 1969, S.35ff). Während er und dann noch ausgeprägter H.Nohl nur den ersten Beziehungstyp als für die Pädagogik fruchtbar annahmen, kann man umgekehrt auch eine erziehungswissenschaftliche Tradition verfolgen, die es für sinnvoll,

dringend erforderlich hielt bzw. hält, erzieherische Entscheidungen auf eine Art Freundschaftsverhältnis zu gründen. So wirkt heute vielfach eine Theorie des"pädagogischen Bezugs"suspekt, da sie sich nicht gegen gesellschaftliche Gewaltstrukturen zu wehren weiß und diese selbst sogar im lehrerzentrierten Unterrichtsvollzug zu tradieren und zu verfestigen droht. Mit diesen Bedenken sind die unterrichtsmethodischen Konzeptionen als ein Protest gegen autoritäre Strukturen in der Gesellschaft und im Unterricht in einer ersten großen Welle in der Reformpädagogik und dann ein halbes Jahrhundert später im Rahmen der antiautoritären Pädagogik (vgl. A.S.Neill 1969) auf den Begriff gebracht wurden. Ihnen allen ist die Hoffnung und der Optimismus gemeinsam, daß ein auf Tradition abgestelltes Erziehungssystem die Rechte der Schüler unzulässig beschneidet und zum anderen gesellschaftstheoretisch wenig legitim erscheint, da mit der systematischen Verkümmerung der spontanen und kreativen Kräfte der Jugend sich die Gesellschaft einer Zukunftsperspektive beraubt, die aus der pädagogisch-gesellschaftlichen Erstarrung herausführt zu einer gesellschaftlichen Evolution auf eine repressionsfreiere Gesellschaftsordnung hin. Dieser Optimismus ruht auf dem Schüler und seinen Kräften; er darf nicht belehrt werden, sondern muß die Chance bekommen,sich frei zu entfalten in einer sozialen Gemeinschaft, die er selbst dialogisch mitbegründet hat und die ihm nicht gewissermaßen 'von oben' oktroyiert ist.

Die Konzeption des Gesamtunterrichts ist nicht nur für besonders die frühe reformpädagogische Bewegung in vieler Hinsicht repräsentativ (vgl. W.Scheibe 1969a, S.57ff), sondern auch im Rahmen der bisherigen Diskussion recht interessant, da auch B.Otto,wie H.Nohl,seine pädagogische Theorie ihren Ausgang von der Familienerziehung nehmen läßt, jedoch zu einer ganz kontroversen Position gelangt. Der Grund hierfür liegt in einer anderen Sichtweise des sich in der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern

entfaltenden Bildungsprozesses; während H.Nohl nämlich den Erziehungsprozeß vom Standpunkt des Erwachsenen betrachtet und neben der Liebe des Kindes zu ihm gleichermaßen auch auf seinen Gehorsam als freie Aufnahme des "Erwachsenenwillens in den eigenen Willen" (H.Nohl 1970, S.139) abhebt, lehnt B.Otto eine solche Konzeption als unverantwortliche Gängelei und Unterdrückung kindlicher Kräfte ab, die er zwar bedauernd in der Schule als 'normal' konstatieren muß. Dieser Konzeption hält er das Bild des "natürlichen Verhältnisses" zwischen Erwachsenen und Kindern entgegen, wie er es aus der familiären Erziehung entwickelt.

"Das natürliche Verhältnis besteht darin, daß die Kinder sich in der Welt zurechtzufinden suchen, und daß sie das zunächst mit Hilfe ihrer eigenen Sinne tun, daß sie durch ihren eigenen Forschertrieb sich überall hinführen und hinleiten lassen und kombinieren, was vor ihnen liegt, daß sie aber überall dann, wenn ihre eigne Kombinationsfähigkeit sie im Stich läßt, wenn ihnen etwas durch die Sinne kommt, was sie sich nicht erklären können, sich fragend an die Eltern wenden und dann von Eltern oder älteren Geschwistern oder von anderen Verwandten bereitwillig Auskunft erhalten." (B.Otto 1970, S.68 - Hervorhg. v.Verf.)

Der Bezugsrahmen bei B.Otto ist also von dem bei H.Nohl völlig verschieden. Dieser sieht den Bildungsprozeß des Schülers im Rahmen der gesellschaftlichen Entwicklung von einer Generation zur nächsten, wobei durch die Haltung des Erziehers zum Zögling als "das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden, und zwar um seiner selbst willen" (H.Nohl 1970, S.134) die Ansprüche der Gesellschaft an den Schüler gebrochen werden (ebd. S.127). B.Otto dagegen würde einem solchen Zugriff nicht trauen wollen, da er ein sicheres Kriterium für unterrichtliche Entscheidungen in der "natürlichen Art und Weise, wie das geistige Wachstum der Kinder sich entwickelt"(B.Otto 1970, S.68), zu haben glaubt, denn im geistigen Wachstum meint er eine mit dem organischen vergleichbare Entwicklungslogik annehmen zu dürfen (ebd. S. 69), die in ihrer Entfaltung zu fördern nicht aber durch

einen straffen Unterricht erst zu konstituieren ist.

Auf der Basis dieser entwicklungspsychologischen Annahmen, von denen der kindliche Forschertrieb und seine Fragelust besonders hervorzuheben sind, scheint ihm nur eine unterrichtsmethodische Konzeption angemessen: der Gesamtunterricht, der im schulischen Bereich die Familienerziehung, oder besser gesagt: die Förderung im Familienkreis erweitert, vertieft und systematisiert (vgl. W. Scheibe 1969b, S.21ff). So sitzen in diesem Unterricht Kinder verschiedenen Alters von sechs bis 17 Jahren zusammen, nicht in einer strengen Bankreihe, sondern im Oval an Tischen, die nicht fest montiert sind. Der Lehrer thront nicht auf einem Katheder über ihnen, sondern nimmt unter ihnen Platz. Seine Aufgabe ist es auch nicht, einen bestimmten Stoff durchzunehmen, sondern er läßt die Kinder ihre Erlebnisse austauschen und äußert sich nur, wenn er um eine Meinung oder Information gebeten wird (B.Otto 1970, S.72ff). Die Diskussionsinhalte und den -verlauf bestimmen also fast ausschließlich die Schüler selbst; der Lehrer ist ihr gleichberechtigter Partner, dessen Position nur insofern verschieden ist, als er wesentlich besser informiert ist. Weiß er aber einmal auf eine Frage keine Antwort, so kann er das offen zugeben, informiert sich dann aber zuhause und bietet den Schülern am nächsten Tag eine Antwort, ohne sich jedoch mit ihr aufzudrängen.

Dennoch darf sich der Lehrer gerade auch in seiner Intention, sich am Interesse der Schüler zu orientieren und es zu fördern, nicht mit ihnen auf eine Stufe stellen, sondern als ihr "älterer Freund und Leiter" (ebd. S.76) ist es seine Pflicht, aktiv in den Bildungsprozeß einzugreifen, um Problemsituationen abzuwenden, an denen jene scheitern müssen und so in ihrer Entwicklung gehemmt werden. So ist es zunächst seine Aufgabe "in psychischem Kontakt mit der Gesamtheit" zu bleiben, was nicht so leicht ist, wie es aussieht (ebd. S.75). Nur so kann er noch eher als die Schüler selbst bemerken, wann das Interesse für

eine Thematik abflaut, um zu einer anderen überzuwechseln und so durch einen zügigen Unterricht die Spannung zu halten, die Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen dringend benötigen; denn wo sie fehlt, ist der "geistige Kontakt(...) gestört", die Klasse wird unruhig und vermag sich nur sehr schwer wieder auf ein Thema zu konzentrieren (ebd. S.77).

Die dritte Aufgabe des Lehrers ist es, die gruppendynamischen Prozesse in der Klasse so im Griff zu haben, daß kein Schüler von anderen psychisch verletzt wird, wenn er sich etwa zu Wort meldet und kein Interesse bei den anderen findet. Hier muß der Lehrer also präventiv eingreifen (ebd. S.75). Diesen pädagogischen Anforderungen kann er schließlich nur gerecht werden, wenn er sich völlig in der Gewalt hat und die Schüler nicht durch seine Emotionen belastet.

Es werden in der Konzeption des Gesamtunterrichts also zwei Momente miteinander verbunden: der Bildungsprozeß des Kindes, der als Entfaltung endogener Fähigkeiten gedacht wird und besonders durch den kindlichen Forschertrieb und seine Fragelust vorangetrieben wird, ist im Gesamtunterricht zum einen ein Entwicklungs- und Förderungsprozeß intellektueller und zum anderen sozialer Kompetenzen wie Toleranz, gegenseitige Achtung und Duldung (ebd. S.74). Der Lehrer ist sich hierbei seiner pädagogischen Verantwortung bewußt, ohne jedoch daraus eine Gehorsamsforderung im Sinne H.Nohls ableiten zu müssen; der pädagogische Optimismus auf die Kräfte des Kindes lehnt also eine "einsichtige Umfassung" einerseits weitgehend zugunsten eines Freundschaftsverhältnisses ab, kommt ihm aber insofern in gewisser Weise doch nach, als der Lehrer sich als psychologischer 'Entwicklungshelfer' versteht, der bescheiden sich in den Dienst der Heranwachsenden stellt. So stehen die dialogischen Gründungen von seiten der Schüler im Mittelpunkt des Unterrichts, werden aber durch dialogische Gründungen von seiten des Lehrers im In-

teresse des Schülers in den Rahmen des pädagogisch Verantwortbaren und entwicklungspsychologisch Sinnvollen gewiesen. In diesem Rahmen möchte B.Otto dann über die situative pädagogische Struktur der Kommunikation hinausgehen und die zusammen getroffenen Entscheidungen über den Lern- und Kommunikationsprozeß in einem gewissermaßen legislativen Verfahren zu Gesetzen zu verfestigen, an die alle gebunden sind (vgl. W.Scheibe 1969b, S.41ff).

In einer zweiten großen pädagogischen Protestwelle gegen autoritäre Strukturen in den sechziger Jahren wurde wiederum die unterrichtspraktische Selbstverständlichkeit einer lehrerzentrierten Unterrichtsmethode in Zweifel gezogen. Abgesehen von manchem Strohfeuer erziehungswissenschaftlichen Engagements und im Gegensatz zu unterrichtsmethodischen Konzeptionen, die nur im Rahmen gesellschaftlicher Globalstrategien zu realisieren wären (vgl. z.B. I.Illich 1972a, b), wurde das kommunikationstheoretische und lerntheoretische Modell der klientbezogenen Gesprächstherapie als Bezugspunkt für ein schülerzentriertes Unterrichtsmodell (vgl. J.Grell 1975, S.75ff) entdeckt. Mit einem solchen Ansatz konnte die Tradition des dialogischen Prinzips wieder aufgenommen und zunächst im Rahmen der Gesprächspsychotherapie (vgl. E.Stadter 1971, S. 359ff) und dann der Unterrichtsmethode fruchtbar gemacht werden. Im deutschsprachigen Raum wäre hier besonders auf R.Tausch und A.M.Tausch (1973) und im amerikanischen auf C.R.Rogers (1973, 1974) hinzuweisen. Wenn im folgenden nicht beide Modelle, sondern nur das von C.R.Rogers vorgestellt wird, entspringt diese Entscheidung zum einen dem Darstellungsproblem, Redundanzen zu meiden, und zum anderen der Überlegung, daß C.R.Rogers lerntheoretische Annahmen und unterrichtsmethodische Empfehlungen im Hinblick auf eine dialogische Konzeption, die auf die Entwicklungskräfte des Schülers baut, prägnanter zu tage treten.

"Menschen besitzen ein natürliches Potential zum Ler-

nen." (C.R.Rogers 1974, S.156) Mit diesem Satz könnte man die Theorie B.Ottos und nun auch die C.R.Rogers auf eine Formel bringen, die ihre lerntheoretischen Grundannahmen herausstreicht. Ebenso wie jener geht nämlich auch C.R.Rogers von der optimistischen Annahme aus, daß jeder Schüler den Wunsch und die innere Kraft hat "zum Lernen, zum Entdecken, zur Erweiterung von Wissen und Erfahrung" (ebd. S.157), auf den bzw. die man vertrauen kann. So ist es die Hauptaufgabe des Pädagogen, die angemessenen Bedingungen zu schaffen, damit jene Lernpotenz sich optimal entfalten kann und die Aufgabe einer Theorie der Unterrichtsmethode, diese Bedingungen zu konzeptualisieren.

C.R.Rogers betrachtet den Lernprozeß als Moment und Resultat der Wechselbeziehung des Subjekts mit seiner Umwelt, in der sich das Selbst herausbildet, das für die Wahrnehmungs- und psychischen Verarbeitungsprozesse sozusagen der Flucht- oder Bezugspunkt ist. Die psychische Struktur des Selbst ist deshalb ein problematisches Moment für den Lernprozeß, da es sich ihm einerseits aufgrund einer Art psychischem Beharrungs- und Konsistenzbedürfnis jeder Veränderung, d.h. jedem Lernen widersetzt und es mit Angstgefühlen abwehrt. In geringerem Maße ist das auch beim intellektuellen Lernen der Fall, wenn nämlich ein gesichertes Wissen aufgegeben werden muß zugunsten neuer Erkenntnisse. Gravierender dagegen sind Erschütterungen von Einstellungen und Erfahrungen im zwischenmenschlichen Bereich. Diese Lernprobleme sind aber andererseits nicht nur Lernschwierigkeiten, sondern sie haben auch einen ambivalenten Charakter dadurch, daß sie das Subjekt reizen, mit ihnen fertig zu werden, d.h. zu lernen.

Kritisch wird dieser Wechselprozeß zwischen Umwelt und Selbst allerdings, wenn zu inneren Lernschwierigkeiten auch äußere, also tatsächliche oder angedrohte körperliche und psychische Unannehmlichkeiten hinzukommen. Lerngünstig und -fördernd wirken sich dagegen Umweltstruktu-

ren aus, wo das Maß der äußeren Bedrohung minimal ist (ebd. S.158), so daß sich alle Kräfte des Subjekts entfalten und auf die Lernaufgabe richten können und die Umwelt sowie der eigne Lernprozeß in differenzierter Weise wahrgenommen werden kann (ebd. S.160). Positiv gewendet bedeutet das, daß das Subjekt besonders effektiv lernt, wenn der Lerninhalt als für seine eigenen Zwecke relevant wahrgenommen wird (ebd. S.157), wenn es aktiv sich durch Tun mit dem Gegenstand beschäftigt (ebd. S.161), wenn es kreativ seinen Lernprozeß selbst initiieren und ihn verantwortlich mitbestimmen kann (ebd. S.161f) und wenn dieser eher durch Selbstkritik und Selbstbeurteilung gesteuert wird (ebd. S.162).

Abb. 23

Medien der Definition des Lernens/Lebens / Medien der Reproduktion des Lernens/Lebens	Dialogik: Normkonformität · direkte Zweckrationalität (gegenseitige Anerkennung, spontanes Problemlösen usw)
psychische Struktur des Selbst	
sachliche Mittel, Probleme und Aufgaben	
soziale Probleme und Aufgaben	

In dieser Lerntheorie, die intellektuelles mit sozialem Lernen verbindet, ist bereits C.R.Rogers unterrichtsmethodische Konzeption enthalten. Sie orientiert sich an drei Hauptkriterien: 1.) Der Lehrer muß in seiner Interaktion mit dem Schüler "real sein" (ebd. S.107ff), d.h. er darf zu ihm keine Mauer aufbauen und von sich nur eine Maske zeigen, so daß der Lernende gar nicht recht weiß, mit was für einem Menschen er es eigentlich zu tun hat,

sondern er muß (a) fähig sein, sich seine Gefühle, die er selbst erfährt, bewußt und verfügbar zu machen, (b)diese Gefühle zu leben und sie gegebenenfalls zu vermitteln und (c) muß er mit dem Lernenden in eine direkte persönliche Begegnung kommen (ebd. S.107). 2.) Der Lehrer muß den Schüler wertschätzen, anerkennen und ihm vertrauen (ebd. S.110ff) und 3.) ihm gegenüber ein einfühlendes Verständnis aufbringen (ebd. S.113ff), das sich deutlich vom wertenden Verstehen unterscheidet und dem Lernenden das Gefühl des Verstandenwerdens, der Geborgenheit und wohlwollenden Förderung vermittelt.

Diese drei Hauptkriterien unterrichtsmethodischer Entscheidungen, in denen man leicht die Tradition des "dialogischen Prinzips" erkennen kann, entfaltet C.R.Rogers zu zehn Kriterien für das Verhalten des Lehrers, dessen Aufgabe im traditionellen Sinne des Wortes nicht mehr die Lehre sondern die Förderung des Schülers ist, so daß er ihn angemessener "Facilitator" nennen möchte (ebd. S. 163ff):

(1) Der Facilitator stiftet mit seinem Verhalten eine möglichst lernfördernde Ausgangsstimmung für das Geschehen in der Klasse (vgl. ebd. S.163).

(2) "Der Facilitator hilft, die Ziele der einzelnen Mitglieder der Klasse wie die allgemeinen Absichten der Gruppe ans Licht zu bringen und abzuklären." (ebd. - i.Org.hervorgb.)

(3) "Er vertraut darauf, daß jeder Lernende wünscht, solche Vorhaben durchzuführen, die für ihn Sinn haben (...)."(ebd. - i.Org.hervorgb.)

(4) "Er bemüht sich, ein möglichst breites Angebot von Hilfsquellen, mit denen gelernt werden kann, zu organisieren und leicht verfügbar zu machen." (ebd. S.164)

(5) "Sich selbst betrachtet der Facilitator als ein flexibles Hilfsmittel, das die Gruppe nutzen kann."(ebd. - i.Org.hervorgb.)

(6) "In seiner Reaktion auf Äußerungen in der Klasse akzeptiert er sowohl intellektuelle Inhalte wie emotionsgeladene Stellungnahmen. Dabei versucht er, jedem Aspekt annähernd so viel Gewicht zu geben, wie dieser für den einzelnen oder die Gruppe hat." (ebd. - i.Org.hervorgb.)

(7) "Wenn sich die Atmosphäre gegenseitiger Anerkennung in der Klasse festigt, kann der Facilitator in zunehmendem Maß zu einem Mitlernenden(...)werden und seinen Standpunkt als lediglich einem unter mehreren zum Ausdruck bringen."(ebd.)

(8) "Er ergreift die Initiative, sich selbst - seine Gefühle wie seine Gedanken - der Gruppe mitzuteilen, ohne damit etwas zu fordern oder aufzudrängen(...)." (ebd. - i.Org.hervorgb.)

(9) "Im gesamten Erfahrungszusammenhang der Klasse bleibt er hellhörig gegenüber Äußerungen, die auf tiefe oder starke Gefühle hinweisen." (ebd. S.165 - i.Org.hervorgehoben) Er versucht sie "vom Standpunkt der betreffenden Person aus zu begreifen und sein einfühlendes Verständnis zu vermitteln." (ebd.)

(10) "In seiner Funktion als Facilitator des Lernens bemüht sich der Leiter, seine eignen Grenzen zu erkennen und zu akzeptieren." (ebd. - i.Org.hervorgb.)

Eine solche unterrichtsmethodische Konzeption ist sicherlich recht eindrucksvoll wegen ihres Engagements für den Schüler; jedoch dürfen die in ihr enthaltenen Probleme und Unstimmigkeiten nicht übersehen werden. So macht W.-R.Minsel (1974) darauf aufmerksam, daß dieses kommunikations- und lerntheoretische Programm bei seiner Umsetzung in die Praxis sehr große Schwierigkeiten machen muß, da der Gesprächstherapeut und erst recht der Lehrer überfordert ist, diese kommunikativ-dialogischen Gründungen zu stiften(W.-R.Minsel 1974, S.24). Zum anderen erleichtern die umgangssprachlichen Ausführungen C.R.Rogers und die Vielzahl der Beispiele, die er zur Illustration heranzieht, nur scheinbar das Verständnis seiner Theorie, da sie sich an einen 'common sense'wenden, aber eine wissenschaftliche Explikation und Hypothesenbildung zu weitgehend vernachlässigen (W.-R.Minsel 1974, S.23).

Gravierender aber sind drei Kritikpunkte, die Zweifel an der Konzeption selbst anmelden: Zunächst spricht vieles dafür, daß sie aufgrund interner Widersprüchlichkeiten nicht das leisten kann, was sie beansprucht, nämlich eine Theorie zu sein, die dem Schüler eine optimale Lernfreiheit und -förderung sichern und ihn gegen Führungsansprü-

che von Seiten des Lehrers schützen will. Das wird dadurch zu erreichen versucht, daß der Lehrer gegenüber dem Schüler ein "einfühlendes Verständnis" entwickelt, d.h. jede Intentionalität des eigenen Verhaltens möglichst völlig verdrängt, um so im Sinne des vierten und fünften Kriteriums ganz in der Förderung des Schülers aufzugehen. Das ist aber streng genommen völlig unmöglich, da jedes Verhalten intentional ist und vom Kommunikationspartner als solches auch interpretiert wird. Das wird deutlich, wenn der Lehrer entsprechend dieser Konzeption möglichst viele Hilfsquellen für den Schüler beschafft, dann aber in der konkreten Unterrichtssituation unweigerlich Prioritäten setzen muß, seien es Entscheidungen auf der zeitlichen Ebene, da er nicht alle Mittel in einem Moment anbieten kann, sondern sie nacheinander vorstellen muß, oder seien sie materialer Art, indem er aus der Gesamtheit der potentiell zur Verfügung stehenden Hilfsquellen nach welchen Kriterien auch immer einen Teil selegieren muß. In solchen Entscheidungen drückt sich aber gerade auch die Intentionalität des Verhaltens aus. Der Versuch dagegen, das Verhalten selbst zu unterbinden, würde zu schizophrenen Kommunikationssituationen führen, da man sich nicht nicht verhalten kann (vgl. P.Watzlawick 1969, S.53).

Das alles würde C.R.Rogers auch gar nicht abstreiten wollen und auf die enorme Bedeutung eines wahrhaftigen Verhaltens, also"real zu sein", verweisen. Nimmt man aber beide Gedanken ernst, wird die Konzeption paradox, was man aus dem achten Kriterium vielleicht schon herauslesen kann. Man könnte dagegen allerdings einwenden, daß man zwischen kommunikativer Intentionalität und einem kommunikativen Fordern und Aufdrängen differenzieren müsse: dann aber wird es schwer sein, ein Abgrenzungskriterium zu finden, da man zweifellos in jeder Intentionalität in einem wenn auch unterschiedlichem Maße das Moment des Forderns und Aufdrängens findet.

Die Gründe für die Schwierigkeiten liegen zum einen in der eher umgangssprachlich als wissenschaftlich geführten Schreibweise C.R.Rogers und zum anderen im Modell der nicht-direkten, also klientbezogenen Gesprächspsychotherapie. Der dort verfolgte Gedanke ist nämlich, dem Patienten eine Umwelt zu bieten, in der er offen sprechen kann, um so seine Probleme im Sprechen erst einmal auf den Begriff zu bringen, um dann die vorhandenen Kräfte gezielt zur Bewältigung dieses Problems einzusetzen. Überspitzt formuliert handelt es sich hier also um die Methode einer stimulierten Selbsttherapie. Ein solches Modell aber scheint mir nicht ohne erhebliche Modifikationen und Erweiterungen in eine Theorie der Unterrichtsmethode transponierbar zu sein, denn die Probleme, die der Schüler bewältigen muß, sind z.T. völlig anderer Natur, wie z.B. die Aufgabe, eine fachliche Qualifikation für einen Beruf oder eine weiterführende Schulausbildung zu erwerben.

Aufgrund der anthropologisch bedingten Differenz bedarf der Schüler notwendigerweise einer gewissen Führung und Leitung, die allerdings nicht unbedingt im Nohl'schen Sinne, sondern auch mit den Worten B.Ottos zu formulieren wären und die nicht einfach ignoriert werden darf, da sie sich dann sicherlich unerkannt in die Lehrer-Schüler-Interaktion einschleicht. Eine Theorie, die beansprucht, dem Schüler eine optimale Lernfreiheit- und -förderung zu sichern, muß also auch das Moment der pädagogischen Führung und Leitung, d.h. der indirekten Zweckrationalität beinhalten.

Der zweite Kritikpunkt entzündet sich an dem Defizit gesellschaftstheoretischen Problembewußtseins. Zwar ist dem Gedanken zuzustimmen, daß das Selbst der Bezugspunkt für die Wahrnehmungs- und psychischen Verarbeitungsprozesse ist, die sich im Wechselspiel zwischen Subjekt und Umwelt ergeben: aber es ist zweifelhaft, ob das Konstrukt "Umwelt" so undifferenziert in eine Lern- und Kommunika-

tionstheorie eingehen darf. So fehlt bei C.R.Rogers eine weitergehende Begründung oder ein detaillierteres Kriterium für die Dignität der Schülerinteressen, die der Lehrer fördern und entfalten soll, denn es ist ja denkbar, daß durchaus unehrenhafte und sozial bedenkliche Interessen auftreten. Eine letztendliche Orientierung an den Schülerinteressen, auf die das unterrichtsmethodische Konzept aufbaut, scheint also etwas zu verkürzt zu sein, da sie deren Genese, also die im Rahmen gesellschaftlicher Normen, Konflikte und der oft pathogenen Lebenswelt des Schülers sich vollziehende Sozialisation ausblendet bzw. sie ihrer sozio-historischen Momente beraubt. So bekommt C.R.Rogers Theorie merkwürdig unrealistisch-utopische Züge, indem nur kommunikativ-dialogische Gründungen thematisiert werden und nicht von gesellschaftlichen Strukturen und ihrem Einfluß gesprochen wird, dann aber von der Position des Dialogs aus eine schon phantastisch zu nennende gesellschaftstheoretische Perspektive entwickelt wird: C.R.Rogers denkt nämlich in einem eher spielerischen Versuch seine Position weiter und kommt zu der Konsequenz, daß in einer Gesellschaft, die seine Prinzipien verfolgt, 1.) das Lehren abgeschafft würde zugunsten völlig freiwilliger Lerngemeinschaften, 2.) Prüfungen abgeschafft werden, da das dort verlangte Wissen für die Entwicklung der Persönlichkeit völlig irrelevant ist, 3.) entsprechend Zensuren, 4.) ebenso Titel und 5.) alle bewertenden Kommentare über das Verhalten oder Arbeitsprodukt anderer (C.R.Rogers 1974, S. 155) abgeschafft werden.

Der dritte Kritikpunkt hebt schließlich auf die Vernachlässigung einiger bedeutender Bereiche im Rahmen einer Theorie der Unterrichtsmethode ab. Es kann nicht falsch sein, auch utopische Ziele im Auge zu haben; dann müssen aber auch zweckrationale Strategien entwickelt werden, um sie zu erreichen. So ist es sicherlich sinnvoll , im Sinne des zweiten unterrichtsmethodischen Kriteriums die Ziele der Kommunikationsteilnehmer abzuklären; ein sol-

cher Unterrichtsprozeß bedarf aber neben den Kompetenzen, "real zu sein", den Kommunikationspartner wertzuschätzen, anzuerkennen und ihm zu vertrauen, sowie der Kompetenz des einfühlenden Verständnisses auch der Fähigkeit der Selbstdisziplin, nur das Wesentliche zu sagen, um den Partner nicht zu verwirren, ohne die das "Real-Sein" im Rahmen eines Klassenverbandes - die gesprächstherapeutische Situation ist etwas anderes! - zum sozialen Chaos führt. In ähnlicher Weise müßte erstens die Wertschätzung, Anerkennung und das Vertrauen durch das Korrektiv eines partnertaktischen und -kritischen Programms reguliert werden, um die Effizienz edukativer Intentionen zu sichern, und zweitens die Kompetenz des einfühlenden Verständnisses erweitert werden, um eine soziale Problematisierungskompetenz, die auch die Genese im Rahmen gesellschaftlicher Strukturen zu rekonstruieren in der Lage ist, und drittens um eine Handlungskompetenz, mit der die so gewonnenen Erkenntnisse in die Tat umgesetzt werden können.

2.2.3. Problemde der Beziehung zwischen Dialogik und Zweckrationalität

Ein mangelndes Interesse an der Mündigkeit des Lerners kann den dialogischen Konzeptionen sicherlich nicht vorgeworfen werden; wenn sie dieses aber nicht realisieren können und entgegen ihren ursprünglichen Intentionen entweder einen konservativ-affirmativen oder einen utopisch-romantischen Zug bekommen, so liegt das zu einem nicht unerheblichen Teil an einem bestimmten theoretischen Defizit, dem Defizit nämlich, daß sie die Möglichkeiten und Durchsetzungsstrategien der Theorie des dialogischen Prinzips auf ihrem Weg in die Praxis nicht beachteten und in den Griff zu bekommen sich bemühten. Kurz gesagt, es ist bisher eine noch gar nicht gestellte Frage, in welchem

Verhältnis eine sich an der Dialogik orientierende Lernintentionalität zur Zweckrationalität in ihren beiden Ausprägungen, der direkten und indirekten Zweckrationalität steht.

Dieser Problematik soll in diesem Abschnitt nachgegangen werden, indem von der Hypothese ausgegangen wird, daß die stark zweckrational strukturierte Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik nicht nur in den Dienst der Sicherung des unterrichtsmethodischen status quo, d.h. eines Unterrichtsstils genommen wird, der im wesentlichen lehrerzentriert, normkonform und indirekt zweckrational geprägt ist, sondern auch für eine kritische Theorie der Unterrichtsmethode fruchtbar gemacht werden kann. Konzeptualisierungsversuche in dieser Richtung liegen bisher noch kaum vor und beschränken sich auf erste, tastende Programmatiken, so daß in Anbetracht dieses Entwicklungsstandes allererst die Frage zu diskutieren ist, an welchem kommunikationstheoretischen Paradigma sich eine kritische Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik orientieren könnte. Zwei Perspektiven erscheinen in diesem Zusammenhang aussichtsreich zu sein: das Habermas'sche Diskurs-Modell und Freires Dialog-Konzeption, wobei allerdings die Frage, wie aussichtsreich eine solche Perspektive ist, im Hinblick auf die Schwierigkeiten zu beantworten wäre, die sich aus der unterrichtsmethodischen Wendung des dialogischen Prinzips ergaben.

Differenziert man den Unterricht in drei Komponenten aus, nämlich den Schüler, seine sachliche und seine soziale Umwelt, in der er lernt, kann man Unterrichtskonzeptionen, wie sie unter 2.2. diskutiert wurden, und die Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik als zwei Pole betrachten, die in ihren extremen Erscheinungsformen keine Gemeinsamkeiten aufweisen; denn jene blicken nur auf die soziale Umwelt des Schülers, während diese sich ausschließlich für die sachliche, also besonders durch Lehrmaschinen und Lernprogramme verkörperte Umwelt interessieren.

Diese Gegensätzlichkeit ist nicht ohne ihre geschichtliche Dimension verständlich (vgl. K.D.Döring 1974a, S. 195ff, K.-H.Flechsig 1972, S.131ff). Während nämlich bis zu Beginn der sechziger Jahre Unterrichtsmedien und -technologien nur eine Hilfsfunktion in einem Unterricht darstellten, der im wesentlichen durch die Persönlichkeit des Lehrers und seine sozial-kommunikativen Kompetenzen und Lehrtechniken und -strategien bestimmt wurde, wurde es bald darauf als eine unhaltbare Diskrepanz empfunden, daß in einer hoch-industrialisierten und -technisierten Gesellschaft ein Unterricht der Regelfall ist, der diese modernen Hilfsmittel nicht zu nutzen weiß und sich insofern noch in einem vorindustriellen Stadium befindet (vgl. F.Huisken 1972, S.135f). Dieses Phänomen versucht K.Hinst (1973, S.20f) als eine historisch vorläufige Erscheinung zu relativieren, indem er es als eine Art Protestbewegung gegen die weitgehende Abstinenz der bisherigen Unterrichtspraxis von technischen Mitteln interpretiert.

Diese Einschätzung scheint sich zu bestätigen, da sich in der letzten Zeit die kritischen Stimmen gegen die eine unterrichtsmethodische Vorherrschaft beanspruchende unterrichtstechnologische Konzeption häufen (vgl. bes. Th. Heinze 1972a, b, 1976; H.Rademacker 1972a, b, 1974; W.Scheffer 1974a, b, c, 1976) und sich Konturen einer Integration der die sachliche Dimension des Unterrichts akzentuierende und strukturierende mit der sozialen, d.h. mit der Interaktion zwischen Schüler und Lehrer, abzeichnen. Vor dem Hintergrund einer solchen bisher noch nicht entfalteten, sondern nur programmatisch formulierten Perspektive einer möglichen Unterrichtsmethode artikuliert sich die Kritik an der Unterrichtstechnologie, indem sie den Blick auf eine mögliche Alternative lenkt: Bisher sparten unterrichtstechnologische Konzepte weitgehend eine Problematisierung ihrer Ziele und Intentionen in einem erziehungswissenschaftlichen Begründungszusammenhang aus; als zen-

traler Revisionspunkt ergibt sich damit die Forderung nach einem emanzipatorischen Bezugspunkt, an dem sich die Kritik und Entwicklung von unterrichtstechnologischen Modellen orientieren kann. In eine solche emanzipatorische Leitidee müßten zum einen Gesichtspunkte der fachlichen Qualifikation des Schülers im Lernprozeß, aber gleichermaßen auch Kriterien der sozial-kommunikativen Kompetenz, die der Unterricht als Sozialisationsort entwickelt, eingehen, so daß die Basis der Unterrichtstechnologie nicht länger eine behavioristische Lerntheorie sein darf, die erstens den Lernprozeß als Instruktionsprozeß taylorisiert, ihn zweitens sozial isoliert und jede Möglichkeit eines kooperativen Lernens verstellt und drittens die Lernsituation mit einer permanenten Prüfungssituation verkoppelt. Und schließlich entzündet sich die Kritik an der Starrheit des technologischen Lehralgorithmus, der zum einen überholte fachdidaktische Strukturen zementiert und zum anderen jede kritische Spontaneität von Seiten der Schüler unterbindet.

Während 1969 K.-H.Flechsig (K.H.Flechsig 1970) für die BRD die technologische Wende der Didaktik mit hochgesteckten Hoffnungen konstatierte, scheint sich in den siebziger Jahren sein Bild von der Position von Unterrichtstechnologien und -medien im Unterricht zu relativieren, so daß er 1972 ihre Integration in einerseits sozial-kommunikative Strategien des Lehrens und Lernens und andererseits in die Modelle der Curriculumentwicklung als didaktisches Hauptanliegen formuliert. Was könnte man nun aber unter einer so ausstehenden Wende der Unterrichtstechnologie zu einer kritischen Didaktik konkret verstehen? Die diesbezüglichen Vorstellungen sind noch recht wenig differenziert:

H.Rademacker stellt sich vor, daß besonders in einem projektorientierten Unterricht, Unterrichtstechnologien und Medien so eingesetzt werden, daß die Schüler lernen, ihre eigenen Lernprozesse im Hinblick auf selbstgesetzte

Zielsetzungen wirksam zu steuern, selbst Lernziele für sich zu identifizieren und ihren Lernprozeß selbst zu kontrollieren und bewerten (H.Rademacker 1972a, S.83).

Sicherlich nicht weniger global formuliert G.Dohmen (1974, S.411):

"Nur wenn dem einzelnen Lerner zu einem Thema jeweils verschiedene alternative Möglichkeiten der Informationsgewinnung zur Verfügung stehen, deren Ziele, Voraussetzungen, spezifische Ansätze und Verwendungsmöglichkeiten jeweils angegeben sind, und die er selbst wählen und zusammenstellen kann, wird das didaktische Konzept des Medienverbunds den Ansprüchen einer emanzipatorischen Pädagogik einigermaßen genügen können."

Solchen Programmatiken wird kaum jemand seine Zustimmung verweigern wollen. Ihre intensive Befragung aber bleibt unbefriedigend, denn es bleibt völlig unklar, wie sich die Zweckrationalität der Medien, also die eher indirekt zweckrationale Intentionalität von z.B. Lehrprogrammen oder die eher direkt zweckrationale Intentionalität von z.B. Filmen, Diareihen, Büchern, Bildern oder Graphiken, mit einer dialogischen Kommunikation vermittelt, in welcher der Schüler als gleichberechtigter Partner zu Wort kommt und seine Lernziele umreißt oder bestimmt. Wenn sich die Unterrichtstechnologie also zu einer kritischen Theorie der Unterrichtsmethode weiterentwickeln will, muß sie ihre Integration in eine dialogische Theorie unterrichtlicher Kommunikation leisten.

Erste Ansätze einer sich explizit als kritische Mediendidaktik bzw. Unterrichtstechnologie verstehenden Theorie, die in diese Richtung weist, hat bisher, soweit ich sehe, nur Th. Heinze (1972a, b, 1976) vorgelegt. Seine strukturelle Bestimmung der unterrichtlichen Kommunikation, in die er die Unterrichtsmedien einträgt, ist der Versuch, den zunächst von J.Habermas im Rahmen sozialphilosophischer Überlegungen entwickelten Gedanken des "emanzipatorischen Interesses", der besonders von K.Mollenhauer (1976) und K.H.Schäfer/K.Schaller (1973) für die Bestimmung des pädagogischen Kommunikationsfeldes herangezogen

wurde, weiterzuentfalten und für eine kritische Mediendidaktik fruchtbar zu machen. Insofern stellt sich dieser Ansatz gegen den kommunikationstheoretischen Systematisierungsversuch mediendidaktischer Entscheidungen, den z.B.G.Kolb (1973) unternommen hat, indem er auf das nachrichtentechnische Kommunikationsmodell zurückgreift (ebd. S.63) und so den Kommunikationsprozeß nur als technisches Problem besonders der Kodierungsvoraussetzungen, -muster und -strategien thematisieren kann.

So verheißungsvoll eine solche Programmatik klingen mag, gebietet ein Blick auf Th.Heinzes Strukturierungsvorschlag, hochgesteckte Hoffnungen auszuklammern, da der Entwicklungsstand seiner Konzeption, die sich eng an einen Vorschlag K.Mollenhauers anlehnt, noch nicht über das Stadium eines Rohentwurfs hinaus gediehen ist (vgl. Th. Heinze 1976, S.268).

Abb.24

Medien der Definition des Lernens/Lebens / Medien der Reproduktion des Lernens/Lebens	Normkonformität (Umgangskompetenz)	Zweckrationalität (Handlungskompetenz)	Dialogik (Diskurskompetenz)
Instrumentelle Dimension	"Werkzeugverhalten" – Objekterfahrung, Modifikation solcher Erfahrung, Kreativität (konvergentes-divergentes Denken)	"Realitätsgerechtes Handeln" – Handeln als realistisches Instrument zur Erreichung legitimer Zwecke	"Problemlösungsverhalten" – analytisch, objektivierende Operationen und soziale Zusammenhänge vergegenständlicht betrachten
Interpersonelle Dimension	"role-taking" – eigenes Verhalten mit anderen koordinieren Sensibilisierung	"Kooperation" – Antizipation situativer und dauerhafter Handlungsorientierung, Flexibilität eigener Handlungssituationen	"Metakommunikation" – Bedeutungszusammenhänge explizieren
Institutionelle Dimension	"Moralisches Verhalten, Gewissensbildung" – Unproblematisch vorausgesetzte Verhaltensorientierung (Gehlen)	"Unabhängigkeit" – Ertragenkönnen von Sanktionen, Durchsetzen von sozialen Innovationen, solidarisches Handeln	"Reflektion" – Rollendistanz, Problematisierung institutionalisierter Normen und eigener Rollen

Um beurteilen zu können, wie tragfähig eine solche sich noch als Unterrichtstechnologie bzw. Mediendidaktik verstehende Konzeption ist, wird man auf weitere Elaborationen warten müssen. Dennoch scheint aber auch in diesem Entwicklungsstadium eine Frage diskussionswürdig: Kann das Habermas'sche Diskurs-Konzept, das ja in diesem Theorieansatz das Paradigma für jene kritisch-emanzipatorische Mediendidaktik darstellt, ein sinnvoller Ausgangspunkt sein, um im weiteren Sinne eine kritische Theorie der Unterrichtsmethode zu begründen, d.h. eine Theorie, die sich gegenüber den Herrschaft implizierenden Strukturen der sozio-kulturellen Umwelt des Lehrens und Lernens nicht affirmativ verhält, andererseits aber auch nicht zu einer romantischen Träumerei eines pädagogischen Utopias wird, indem sie das immer Herrschaft implizierende, d.h. auf die Verfügungsgewalt über die vorliegenden Bedingungen pochende Moment der Zweckrationalität von sich weist? Ein weitergehender Versuch, das Diskurs-Konzept didaktisch fruchtbar zu machen, ist von K.-H.Schäfer und K. Schaller (1973), die stärker als vergleichbare Ansätze auf unterrichtsmethodische Fragen eingehen, vorgelegt worden.

Wenn man dieses Kommunikationsmodell des im herrschaftsfreien Raum sich entfaltenden Dialogs mit seiner durch keine Repressionen behinderten argumentativen Rede und Gegenrede nun einmal aus seinem philosophischen Kontext herausnimmt und besonders von seiner Funktion für die Konstituierung von Wahrheitstheorien absieht, wenn es also legitim ist, eine philosophisch begründete Konzeption in das Feld didaktischer und hier besonders unterrichtsmethodischer Problemkreise und Fragestellungen hineinzustellen, kann die von K.-H. Schäfer und K.Schaller konstituierte kommunikative Didaktik als einerseits eine Wiederbelebung und andererseits ein Revision des Buber'schen Gedankens des dialogischen Prinzips verstanden werden, so daß zu prüfen wäre, inwieweit nun die dort auftretenden Probleme gelöst werden können.

In M.Bubers Kommunikationstheorie kommt dem Konstrukt des "Ich-Du"-Grundwort eine zentrale Position für die (wünschenswerte) Strukturierung des kommunikativen Feldes zu, indem die Subjekte eine gegenseitige Beziehung der Anerkennung, des Vertrauens und der Zuneigung konstituieren und damit die Basis für einen Sozialisationsprozeß schaffen, der dialogisch zu nennen wäre. Schwer verständlich mußten diese Gedanken aber erscheinen, da M.Buber mit der "Ich-Du"-Beziehung einen Aspekt der Kommunikation thematisiert, der zwar erlebt werden kann, sich aber einem analytischen Zugriff entzieht, indem eine eindeutig klar umrissene Beschreibung gerade das zerstören würde, was für diese Beziehung konstitutiv ist und wohl nur erlebnismäßig erfahren werden kann. Diesen Aspekt kommunikativen Geschehens würden P.Watzlawick u.a. (1969, S.61) als analoge Kommunikation identifizieren, die der digitalen entgegensteht.

Ein so akzentuierter Blick auf M.Bubers Kommunikationstheorie läßt eine gewisse Ähnlichkeit mit J.Habermas' Diskurs-Konzept durchschimmern als eines in vielen Zügen gleich angelegten, im Gegensatz zum Buber'schen aber nun digitalen Kommunikationsmodells. Betrachtet man nämlich die für jene Konzeption konstitutiven Momente der wechselseitigen Anerkennung und Bestätigung, der Unmittelbarkeit und Konkretheit der Kommunikationspartner untereinander, der ausschließlichen Hinwendung zu ihm, der gegenseitigen Umfassung, der Orientierung an dem So-Sein des anderen und der Erschließung seiner latenten Fähigkeiten und der sich so konkretisierenden dialogischen Verantwortung als Ausdruck einer den analogen Kommunikationsaspekt hervorhebenden kommunikationstheoretischen Harmonievorstellung, kann man hinter dem Modell des herrschaftsfreien Diskurses ebenfalls einen Harmoniegedanken vermuten, nämlich die Harmonie der intersubjektiv zutage tretenden Vernunft- und Kritikfähigkeit des Menschen mit den konkreten Bedingungen ihrer kommunikativen Realisierung, eine Harmonie,

die sich im diskursiv ermittelten Konsens manifestiert.

Diese Parallelität der Kommunikationstheorie M.Bubers und J.Habermas' im Hinblick auf Beiträge zu einer Theorie der pädagogischen Kommunikation, welche eine zusätzliche Plausibilität durch das Engagement besonders K. Schallers (1969) für das dialogische Prinzip M.Bubers erhält, läßt in der kommunikativen Didaktik einige Probleme wiedererscheinen, die schon bezüglich M.Bubers Konzeption aber auch an anderer Stelle, und zwar bezüglich der "Konstruktiven Didaktik" G.G.Hillers auffielen: nämlich das Problem der Vermittlung zwischen der Handlungs- und Reflexionsebene:

Zwar formulieren K.-H.Schäfer und K.Schaller (1973, S.205f):

"Die vorgängige Dichotomie von Theorie und Praxis, welche die Bildungstheorie in ihrer Geschichte allzu lange belastet hat, wird vom Ansatz dieser didaktischen Theorie aus überwunden. Für die kommunikative und emanzipatorische Didaktik ist die Dimension des Metakommunikativen von besonderem Interesse, weil sie den emanzipatorischen Bildungsprozeß vorantreibt.(...)In diesem metakommunikativen Prozeß wird allen Kommunikationsteilnehmern sichtbar, daß das komplementäre Interaktionsgefüge keinen blinden Mechanismus darstellt, der einer irrationalen Herrschaftssicherung dient, der dem Belieben der Lehrer oder Schüler ausgeliefert wird." -

aber es bleibt auch trotz der weiteren Ausführungen dieses Gedankens unklar, mittels welcher Techniken die jeweils vorliegenden Kommunikationsbedingungen in eine Kommunikationsstruktur transformiert werden können, die eine Metakommunikation zuläßt, und wie die Erkenntnisse und Einsichten, die in dieser Kommunikation gewonnen werden, wiederum in die Praxis eingehen. Solange eine solche Beziehung nicht hergestellt wird, scheint die Kritik H.Mosers (1974, S.106f) wohl berechtigt, daß der Gedanke eines pädagogischen Diskurses recht fragwürdig ist, da er auf einen praxisfern und ungeschichtlich konzipierten Maßstab gelungener Kommunikation abhebt und so genau das nicht leisten kann, was er beansprucht: Kritik der Praxis.

In diesem Sinne muß auch die Kritik an dem Versuch der

Begründung einer kritischen Mediendidaktik durch Th.Heinze angemeldet werden (vgl. H.Knigge-Illner 1976, S.388f). Sein Strukturierungsvorschlag des pädagogischen Kommunikationsfeldes als eines emanzipatorisch strukturierten baut nämlich auf der Diskurskompetenz auf, um von hier aus eine als emanzipatorisch legitimierte Gesamtstruktur identifizieren zu können (vgl. Abb.24). Zwar macht Th. Heinze darauf aufmerksam, daß der Diskurs an sich noch keine emanzipatorische Kommunikation ist, sondern einerseits auf der Basis einer Umgangskompetenz aufbauen und zum anderen Mittel und Wege finden, d.h. eine Handlungskompetenz in Anspruch nehmen muß, die das Resultat des Diskurses praktisch folgenreich werden läßt; d.h. pädagogisch-emanzipatorisch kann eine Dialogik, die hier als Diskurs-Kommunikation gedacht wird, nur werden, wenn sie ihre Beziehung zur sozial-kommunikaten Normkonformität nicht leugnet und die Benutzung zweckrationaler Kommunikationsstrategien nicht verschmäht, sondern sie in den Dienst der Dialogik zu stellen weiß. Über eine solche globale Einschätzung kommt Th. Heinzes Konzeption allerdings nicht hinaus; so bleibt z.B. unklar, wie das Kriterium der "Metakommunikation", mit dem des "role-taking" und der "Kooperation" verbunden ist, in welcher Beziehung die Kriterien der interpersonellen Dimension zu denen der instrumentellen und institutionellen Dimension stehen und besonders, wie diese Kriterien in den Unterrichtsmedien erscheinen und ihre Realisierungschancen sichern.

Zweifel daran, eine emanzipatorisch-dialogische Theorie unterrichtlichen Lehrens und Lernens primär an das Diskurs-Konzept zu binden, deuten sich aufgrund der offenkundigen Schwierigkeiten auch bei K.-H.Schäfer und K.Schaller an, indem sie den Gedanken nicht von der Hand weisen können, daß auch eine Kommunikation, deren Teilnehmer recht unterschiedliche Voraussetzungen haben, wie in der Schulklasse, und die deshalb die Herausbildung einer Diskurs-Struktur behindert und unerreichbar macht, emanzipato-

risch sein kann, indem der Lehrer seine Ressourcen, d.h. seine Machtmittel emanzipationsfördernd einsetzt (K.-H. Schäfer/K.Schaller 1973, S.198f). Der Gedankengang, der leider nicht weiter ausgeführt ist, sondern sich nur andeutet, braucht nicht als konzeptuelle Rückzugsstrategie abqualifiziert werden, sondern könnte auch als ein Ansatz verstanden werden, das Diskurs-Konzept so in eine pädagogische Theorie einzubringen, wie M.Buber seine Dialogik-Konzeption zum "erzieherischen Verhältnis" transformiert hat; indem der hohe Anspruch einer herrschaftsfreien Kommunikation angesichts der konkreten Kommunikationsbedingungen des pädagogischen Feldes zurückgenommen wird zugunsten einer einseitig-erzieherischen Umfassung im Rahmen einer manifesten oder latenten Dialogik. Erste Vorstellungen, was dieser Gedanke nicht nur bezüglich des analogen Kommunikationsaspekts, sondern auch bezüglich des digitalen bedeuten kann, vermag die in der Tradition des dialogischen Prinzips stehende Erziehungskonzeption und -methode P.Freires zu geben.

Zunächst muß angemerkt werden, daß P.Freires Theorie (1973a, b, 1974) aus seiner pädagogischen Praxis mit den pauperisierten Analphabeten Brasiliens entstanden ist, die unter der Programmatik und Zielperspektive der politisch-sozialen Befreiung und revolutionären Umstrukturierung der Produktionsverhältnisse stand. P.Freires Gedankengänge zu diesem Problemkreis können hier nicht aufgenommen werden, zumal sich die Lernverhältnisse in Brasilien als eines Landes der dritten Welt nicht ohne weiteres mit denen eines hochindustrialisierten Staates wie der BRD vergleichen lassen. Bezüglich des Interesses an einer kritischen Theorie der Unterrichtsmethode scheint es mir interessant, seine Konzeption unter der Fragestellung zu diskutieren, wie in den Gedanken des Dialogs, d.h. des dialogischen Lehrens und Lernens, der für P.Freires Theorie ganz zentral ist, die problematische Beziehung der Handlungs- und andererseits Reflexionsebene und

zweitens die Problematik eines pädagogischen Kommunikationsraums eingeht, dessen Lernintentionalität einerseits weitgehend frei von den Schülern und andererseits indirekt zweckrational durch den Lehrer bestimmt ist.

P.Freire versteht seine pädagogische Theorie als Gegentheorie zum "Bankierskonzept" (1973a, S.57), einem unterrichtsmethodischen Paradigma, das sich die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler als ein statisches Verhältnis vorstellt, bei dem der Lehrer vorgefertigte Lernstoffe dem Schüler vermittelt, welcher diese dann, man könnte auch sagen, entsprechend einer"Ernährungskonzeption der Erkenntnis"(P.Freire 1973b, S.16) passiv-rezeptiv konsumiert und lediglich die Aufgabe hat, sie wie der Bankier seine Geldeinlagen, systematisch zu ordnen. Mit dieser Frontstellung würde P.Freire sicherlich ganz entschieden gegen die zweckrational strukturierte Konzeption der einschlägigen unterrichtstechnologischen Konzeptionen antreten, dabei aber sicherzustellen versuchen, daß eine solche Kritik kein Plädoyer für eine Unterrichtsmethode wird, die jener polar entgegensteht, dergestalt, daß alle erzieherischen Initiativen in die Hand des Schülers gelegt werden, wie es z.B. C.R.Rogers für sinnvoll hält, sondern einen 'Mittelweg' propagieren, den man in Anlehnung an M.Buber als eine dialogische Theorie der einseitig-erzieherischen Umfassung bezeichnen könnte.

Die Unterrichtsmethode muß nämlich unabdingbar sich zunächst an den Lernbedingungen des Schülers orientieren und ihm eine Situation eröffnen, in der er entsprechend seinen eigenen Bedürfnissen agieren und so seine Lernintentionalität selbst bestimmen kann - insofern ist P. Freires Unterrichtsmethodik eine Methodik vom Schüler aus, die auf seine Entwicklungskräfte und sein Strukturierungsvermögen der edukativen Intentionalität mit großem Vertrauen baut. Andererseits wird gerade am Beispiel der mittellosen und unterdrückten Bevölkerung Lateinamerikas deutlich, daß der Versuch, einen Lernprozeß mit ih-

nen in einer Kommunikation zu realisieren, die sich an der Struktur von M.Bubers Ich-Du-Beziehung und J.Habermas' Diskurs orientiert, sich nur gegen sie wenden kann, da ihr Bewußtsein von ihrer sozialen Situation geprägt ist und sie die Chancen, die eine solche Kommunikationsstruktur prinzipiell bieten kann, und die Möglichkeit, sich durch Lernen zu befreien, ungenutzt lassen müssen. Deshalb ist es die vordringlichste Aufgabe des Erziehers, unter Ausnutzung aller zur Verfügung stehenden Mittel dem Lerner zu helfen, seine Lebenssituation zu verbessern - insofern ist P.Freires Unterrichtsmethodik also lehrerzentriert und indirekt zweckrational strukturiert.

Eine Vermittlung beider auseinanderstrebenden unterrichtsmethodischen Tendenzen im Rahmen einer dialogischen Konzeption versucht P.Freire mit der problemformulierenden Methode zu leisten (P.Freire 1973a, S.65ff). Ihrer Konzeption liegt der Gedanke zugrunde, daß die Lebenswelt des Lerners durch eine Reihe von Widersprüchen und Konflikten gekennzeichnet ist, die sein Leben prägen, ohne daß er ihre Ursachen und Zusammenhänge kennt, sondern ihnen fatalistisch ausgeliefert ist. Diese Problematik, die vom Lerner noch unerkannt ist und deshalb den status quo von Herrschaft und Unterdrückung nicht gefährdet, kann zunächst nur vom Erzieher aufgeschlüsselt und auf ihren Kern hin befragt werden, um so Strategien der Befreiung offenzulegen. Diese unterrichtsmethodische Schwierigkeit besteht nun darin, dieses befreiende Wissen dem noch unwissenden Lerner in einer Weise zu vermitteln, die nicht in den Fehler der "Bankiers-Methode" verfällt, sondern einen Lernprozeß initiiert, der vom Lerner in zunehmenden Maße selbst getragen und gesteuert werden kann. P.Freire versucht diese Schwierigkeit mittels einer zweckrationalen Strategie (vgl. P.Freire 1973a, S.92ff) zu bewältigen, indem er Unterrichtsmaterialien (vgl. P.Freire 1974, S. 80ff) herstellt, die unter Einsatz sozial- und wahrnehmungspsychologischer Kenntnisse so strukturiert sind, daß

sie den Lerner anzuleiten vermögen, seine Lebenssituation und seine unbewältigten und unbeantworteten Fragen und Probleme in einer ersten Distanzierung zu erfassen, über sie zu diskutieren, sie in ihren Zusammenhängen zu erfassen und Perspektiven für Befreiungsstrategien zu entdekken. Dieses zweckrationale Moment, das den Unterrichtsmedien immanent ist, wird in der konkreten Unterrichtssituation dann aber dialogisch relationiert, indem die Lerninitiative weitgehend in die Hand des Lerners gelegt wird, der in einem solchen Lernprozeß vielleicht zum ersten Mal erfährt,daß er Lebenssituationen entsprechend seinen Wünschen und Interessen strukturieren kann:

"Befreiende Erziehungsarbeit besteht in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen. Sie ist eine Lernsituation, in der das erkennbare Objekt (...)die erkennenden Akteure vermittelt - den Lehrer einerseits und die Schüler andererseits. Dementsprechend bringt es die Praxis einer problemformulierenden Bildungsarbeit von allem Anfang an mit sich, daß der Lehrer-Schüler-Widerspruch aufgelöst wird. Dialogische Beziehungen - unerläßlich dafür, daß die Erkenntnisakteure in der Kooperation dasselbe Erkenntnisobjekt begreifen - sind sonst ausgeschlossen." (P.Freire 1973a, S.64)

Von hier aus kann P.Freires Programm der "conscientizacao", der Bewußtseinsbildung, als einer auf Umwelt verändernde Aktionen zielenden Reflexion und kritisch die Realität einschätzenden und reflektierenden Aktion, verständlich werden: Im Dialog werden Schritt für Schritt die Strukturen der Herrschaft und kommunikativen Fremdbestimmung aufgedeckt und Kommunikationsstrukturen als geschichtlich gewordene, veränder- und verbesserbare erkannt, ohne daß die Kommunikation in die einseitigen Extreme des auf die Reflexionsebene beschränkten Verbalismus oder des die Handlungsebene nicht transzendierenden Aktionismus entartet. Die kooperative Arbeit am Objekt ist nämlich durch das Wechselverhältnis von Aktion und Reflexion gekennzeichnet; in der problemformulierenden Methode als einer dialogischen Unterrichtsmethode der einseitig-erzieherischen Umfassung erkennen die Akteure

sich selbst als "Wesen im Prozeß des Werdens" (P.Freire 1973a, S.68), so daß Selbsterkenntnis in umweltverändernde, kooperative Aktion umschlägt und kommunikativ-kooperative Aktion den Selbsterkenntnisprozeß vorantreibt.

2.3. Ein systematisierender Zusammenfassungsversuch

Der Überblick über einige ausgewählte unterrichtsmethodische Konzeptionen hinterläßt einerseits einen befriedigenden Eindruck, macht zum anderen aber auch deutlich, daß eine kritische Theorie der Unterrichtsmethode sicherlich mehr sein muß, als eine rhetorisch geschickte Kompilation der in vielen Punkten noch defizitären Einzelkonzeptionen.

Befriedigend ist das Resultat dieses Kapitels insofern, als sich eine bestimmte Typologie der Intentionalität unterrichtlichen Lernens - und vielleicht des menschlichen Lernens überhaupt - abzeichnete. Man kann sie mit Bezug auf einen Systematisierungsversuch von Modi unterrichtlichen Geschehens, den G.Thoma (1972) vorgelegt hat, formulieren, der darauf hinweist, daß der Lehr-, Lern- und Kommunikationsprozeß zwischen Lehrer und Schüler in jedem Falle zunächst einmal dem Anlaß-Folge-Schema (ebd. S.191ff) folgt, indem die sich im Laufe der Kommunikationsgeschichte eingespielten und verfestigten Gewohnheiten, Erwartungen und Regelhaftigkeiten kommunikativer Aktivitäten fortschreiben, so daß die Folgen einer bestimmten kommunikativen Situation aus dem Anlaß heraus bestimmt werden können, der mit Bezug auf die vorliegenden Bedingungen zu formulieren wäre. Kann allerdings einer der Kommunikationsteilnehmer zielbewußt diese Bedingungen in seinen Griff bekommen, wechselt das Kommunikationsschema; denn nun liegt die den Kommunikationsprozeß strukturierende Gewalt nicht bei den Bedingungen, d.h. bei der Tradition kommunikativen Geschehens, sondern in der Hand eines Kommunikationsteilnehmers, der sie als Mittel einem von ihm

ins Auge gefaßten Zweck dienstbar zu machen versucht und den Unterricht damit in den Rahmen des Zweck-Mittel-Schemas (G.Thoma 1972, S.188ff) stellt.

Diesen kommunikationtheoretischen Gedanken verbindet G.Thoma mit der schon aus der geisteswissenschaftlichen Tradition erwachsenen Problemfassung der Unterrichtsmethode als der Vermittlungsinstanz zwischen den Ansprüchen, die die Gesellschaft an das lernende Subjekt stellt, und denen, die dieses seinerseits gegenüber der Gesellschaft anmeldet (G.Thoma ebd. S.186f), so daß sich folgende vier Typen unterrichtlichen Geschehens identifizieren lassen:

Werden Unterrichtsziele in Referenz an gesellschaftliche Ansprüche formuliert, die sich im Rahmen des Zweck-Mittel-Schemas durchsetzen wollen, kann das lernende Subjekt nur als eine Bedingung gefaßt werden, die jenen Ansprüchen dienstbar ist oder gemacht werden muß; dies ist die Aufgabe der Unterrichtsmethode, die sich zum einen selbst als das Mittel verstehen muß, das jenen gesellschaftlichen Zweck zu erfüllen hat. Zum anderen aber kann sie diese Funktion nur erfüllen, wenn sie von sich aus, aber um jener Zwecke willen, selbst unterrichtliche Zwecke formuliert, denen sie die Bedingungen der Lernsituation als Mittel unterwirft. Gelingen kann eine solche Programmatik allerdings nur, wenn die unterrichtlichen Bedingungen in einer derartigen Beziehung zu den gesellschaftlichen Zwecken stehen, daß über sie eine absolute Verfügungsgewalt verhängt werden kann, um zu dienstbaren Mitteln verzweckt zu werden.

Ein solches Abhängigkeitsverhältnis ist aber auch in der umgekehrten Form denkbar, dergestalt, daß das Subjekt von sich aus bestimmte Zwecke festlegt und ihnen die Bedingungen seiner Umwelt als Mittel unter- bzw. zuordnet. Auch diese Beziehungskonstellation muß von der vermittelnden Instanz der Unterrichtsmethode in analoger Weise wie im ersten Fall konstituiert werden.

Wenn allerdings beide Seiten, also weder das Subjekt

noch die Gesellschaft mit Ressourcen aufwarten können, die es ihnen gestatten, über die vorliegenden Bedingungen eine Verfügungsgewalt zu verhängen, die ihre Verzweckung ermöglicht, wird Unterricht durch das alternative Kommunikationsschema, das Anlaß-Folgeschema bestimmt. Auch in diesem Rahmen kann der Widerspruch zwischen subjektiven und gesellschaftlichen Ansprüchen nicht als geschlichtet angenommen werden. So muß man für den dritten Typ unterrichtlichen Geschehens annehmen, daß die kommunikationsgeschichtlich eingespielte Regelhaftigkeit die Realisierung der Ansprüche des Subjekts und für den vierten Typ komplementär hierzu die Realisierung der gesellschaftlichen Ansprüche an das Subjekt favorisiert.

Diese von G.Thoma kommunikationstheoretisch entwickelten vier Typen unterrichtlichen Geschehens kann man rückblickend auf die Diskussion dieses Kapitels in den verschiedenen unterrichtsmethodischen Konzeptualisierungsversuchen in dieser oder jener Akzentuierung wiedererkennen. Besonders deutlich konnte dies im Zusammenhang der unterrichtsmethodischen Position H.Aeblis werden, der einerseits auf die Selbständigkeit und Eigeninitiative der Schüler beim Problemlösungsprozeß hinwies und insofern die Unterrichtsmethode in den Rahmen des Zweck-Mittel-Schemas stellte, wobei dem Lerner-Subjekt die Freiheit zukam, bzw. zukommen mußte, seine Zwecke selbst zu bestimmen und von hieraus nach geeigneten Mitteln zu suchen - diese Lernintentionalität wurde direkte Zweckrationalität genannt. Andererseits konnte H.Aebli aber den Schüleraktivitäten nicht die alleinige Unterricht steuernde Funktion zusprechen, da der Lerner in seiner Unmündigkeit noch der gewissermaßen provisorischen und nur auf Zeit gestellten Hilfe, d.h. Führung des Lehrers bedarf, dessen Aufgabe es ist, quasi advokatorisch Unterrichtsziele zu bestimmen und nach passenden Mitteln zu suchen - diese Lernintentionalität wurde indirekte Zweckrationalität genannt. Die Differenzierung zwischen diesen beiden Typen konnte in allen unterrichtsmethodischen Konzeptio-

nen identifiziert werden, wobei allerdings die meisten deutlich den einen oder anderen Typ favorisierten.

Anders dagegen verhält es sich mit der Unterscheidung zwischen dem dritten und vierten Typ, die zwar nicht so akzentuiert herausgearbeitet wurden, aber dennoch nachgezeichnet werden können. Was G.Thoma nämlich das Anlaß-Folge-Schema nennt, wurde in der Diskussion als die Normkonformität der Lernintentionalität identifiziert. Besonders deutlich wurden diese Phänomene bei J.F.Herbart und bei W.Flitner, die beide allerdings die Normkonformität auf einen lehrerzentrierten Unterricht zuspitzten und damit den dritten Typ unterrichtlichen Geschehens akzentuierten. Aber auch der umgekehrte Fall ist unterrichtsmethodisch relevant und nicht ohne seine Theorie und Theorietradition geblieben. Seinen Ausdruck hat er besonders in den dialogischen Konzeptionen gefunden, die auf die unterrichtsstrukturierende Kraft und Dignität des Schülers und seiner Entwicklungskräfte bauen, so daß diese lernerbezogene Normkonformität als Lernintentionalität der lehrerbezogenen komplementär entgegensteht.

Diese vier Typen unterrichtlichen Geschehens erscheinen zumindest vor dem Hintergrund eines Interesses an einer kritischen Theorie der Unterrichtsmethode als zu verkürzt, das wurde in der Diskussion besonders der sich emanzipatorisch verstehenden Ansätze J.S.Bruners und C.R.Rogers deutlich, die beide das Phänomen gesellschaftlicher Macht- und Repressionsstrukturen nicht oder nur unzureichend in den Griff bekommen konnten. Auch im Rahmen seiner eher kommunikationstheoretischen Überlegungen kommt G.Thomas zu dem Ergebnis, daß diese Typologie vor einem gesellschaftskritischen Anspruch nicht bestehen kann; denn dem Zweck-Mittel-Schema haftet immer der Anspruch auf Verfügungsgewalt über die vorliegenden Lernbedingungen an, sei es in der Ausprägung, daß die Zwecke in Referenz an die gesellschaftlichen Ansprüche formuliert werden, dann haftet ihm ein "utilitaristisches Mo-

ment" (G.Thoma 1972, S.194) an, oder sei es, daß die Zwecke in Referenz an die Ansprüche des Subjekts formuliert sind, dann haftet ihm ein "privates Moment der Aneignung" (ebd.) an. Ein wie auch immer ausgeprägter Anspruch auf Verfügungsgewalt über die vorliegenden Lernbedingungen widerspricht aber den Vorstellungen eines emanzipatorischen, d.h. allen Kommunikationsteilnehmern gleichermaßen ihre Selbstbestimmung eröffnenden Lernprozesses. Die Kritik gegen das Anlaß-Folge-Schema ist prinzipiell die gleiche; sie richtet sich nicht gegen einen Macht beanspruchenden Kommunikationsteilnehmer, sondern gegen den "Zwang zur Regeleinhaltung" (ebd.), der die Selbstbestimmungswünsche der Subjekte verstummen läßt.

G.Thomas Kritik am Zweck-Mittel-Schema und Anlaß-Folge-Schema mündet in die Programmatik eines emanzipatorischen Kommunikationsschemas ein, indem er zunächst festhält,

"daß die vorliegende Problemfassung keinen Beitrag leisten kann zur Begründung des kritischen Maßstabs, sondern diesen gleichsam hypothetisch und recht allgemein voraussetzt. Der geforderte Begründungszusammenhang könnte nur im Rahmen eines kommunikativen Ansatzes geleistet werden, der das Methodenproblem auf der Grundlage eines dialogischen Musters wechselseitiger Anerkennung in verbindlicher Kommunikation angeht. Eine solche Fassung (...) müßte sich allerdings konkret beziehen auf Unterrichtssteuerung und -organisation; erst dann ist gewährleistet, daß statt notwendig unverbindlicher Romantisierung die folgenreiche Frage nach dem Einsatz prinzipiell technisch verfügbarer Prozesse im Rahmen kommunikativer Zusammenhänge gestellt werden kann." (G.Thoma 1972, S.195)

Was allerdings eine bislang nur projektierte kritische Dialogik im einzelnen meint, kann G.Thoma nicht ausführen und bleibt auch in der Diskussion unterrichtsmethodischer Konzepte in diesem Kapitel bis auf einige Hinweise besonders von P.Freire weitgehend unklar.

Wenn also zu Beginn dieser Zusammenfassung gesagt wurde, das Diskussionsergebnis sei einerseits befriedigend, so bezieht sich dies darauf, daß die Betrachtung der Lernintentionalität in den unterrichtsmethodischen Konzeptionen eine Typologie von fünf Modi: der Lehrer- und andererseits lernerbezogenen Normkonformität, der indirekten

und andererseits direkten Zweckrationalität und schließlich der kritischen Dialogik erbrachte.

Abb. 25

Medien der Definition des Lernens/Lebens / Medien der Reproduktion des Lernens/Lebens	Normkonformität		Zweckrationalität		kritische Dialogik
	lehrerbezogene N.	lernerbezogene N.	indirekte Z.	direkte Z.	
Lehr-Lern-Inhalt					
sozial-kommunikative Beziehung					
institutioneller Kontext					

Unbefriedigend dagegen muß das Diskussionsergebnis sein, weil es nicht gelang, unterrichtsmethodische Ansätze zu finden, die das zu konkretisieren vermochten, was hier noch mit der 'kritischen Dialogik' als Leerformel bezeichnet werden mußte. Damit aber sind die hier vorgestellten unterrichtsmethodischen Konzeptionen allesamt weitgehend in Frage gestellt, denn das für eine kritische Theorie der Unterrichtsmethode konstitutive Moment der 'kritischen Dialogik' kann nicht lediglich zur Normkonformität und Zweckrationalität hinzuaddiert werden, sondern nimmt diese um einer emanzipatorischen Praxis willen gezielt in Dienst, dergestalt, daß sie ihre Intentionalität, so wie sie allein für sich auftreten würde, im Rahmen eines kritischen Ansatzes transformiert.

Die Leerformelhaftigkeit der 'kritischen Dialogik' verbietet es nicht nur, genauere Aussagen über die normkonforme und zweckrationale Lernintentionalität und ihr Verhältnis zueinander, sondern auch über die Struktur der

Lernbedingungen als Medien des Lernens und im weiteren Sinne des Lebens zu machen, so daß diese ebenfalls nur provisorisch bestimmt werden kann. Hierbei zwischen dem 'Lehr-Lern-Inhalt' und andererseits der 'sozial-kommunikativen Beziehung' zu unterscheiden, erscheint plausibel, da es sich bei der Diskussion der unterrichtsmethodischen Konzeptionen herausstellte, daß diese sich schwerpunktmäßig entweder auf den Inhalt des unterrichtlichen Geschehens als Bedingung für Lernprozesse beziehen und sich dann im wesentlichen lerntheoretisch begründen oder eher auf die sozial-kommunikative Beziehung abheben und diese im wesentlichen kommunikationstheoretisch entfalten. Problematisch dagegen ist, was die Bedingung 'institutioneller Kontext' meint, ein Moment, das besonders in dem mediendidaktischen Ansatz Th. Heinzes hervorgehoben wird und strukturell in engem Begründungszusammenhang mit der 'kritischen Dialogik' steht; denn diese konstituiert sich ja durch ihre Frontstellung gegen die der Kommunikation inhärenten gesellschaftlichen Herrschaft, wie umgekehrt erst eine Vorstellung von dieser 'kritischen Dialogik' den Blick dafür schärft, welche Momente der Lernbedingung, von der man zunächst nur mehr oder weniger diffus und unsystematisch sagen kann, sie sei durch gesellschaftliche Herrschaft strukturiert, eine besondere Beachtung für eine kritische Theorie der Unterrichtsmethode erfordern, die gegenläufig zu gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen eine gesellschaftliche Lebensform im Auge hat, die durch "wechselseitige Anerkennung in verbindlicher Kommunikation" (G.Thoma 1972, S.195), d.h. durch die Selbstbestimmung der Kommunikationspartner im Rahmen einer 'kritischen Dialogik' gekennzeichnet ist.

3. PROBLEME BEI DER ENTWICKLUNG EINES BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANGS FÜR EIN UNTERRICHTSMETHODISCHES STRUKTURGITTER

Im ersten Kapitel dieser Arbeit ist die Hoffnung formuliert worden, die Aufgabe, eine kritische Theorie der Unterrichtsmethode zu entwickeln, in einer konzeptuellen Anlehnung an den fachdidaktischen Strukturgitteransatz einlösen zu können, da zwei ihn auszeichnende Momente aussichtsreich erscheinen, auch für ein noch zu entwickelndes unterrichtsmethodisches Strukturgitter konstitutiv zu sein (vgl. bes. 1.3.): Indem Unterricht als ein Geschehen erkannt wird, das zur Reproduktion und Definition sozio-historischer Prozesse beiträgt und auch auf der Ebene kommunikativen Geschehens selbst Reproduktions- und Definitionsleistungen notwendigerweise erbringen muß, hat sich jede edukative Intentionalität, die zielgerichtet in den Prozeß schulischen Kommunizierens, Lehrens und Lernens eingreifen will, zunächst an den Bedingungen dieses Geschehens zu orientieren, um ihren anschließenden Definitionsvorschlag erstrebenswerter pädagogisch-kommunikativer und gesellschaftlich-kommunikativer Strukturen überhaupt die Aussicht auf eine Realisierungschance einzuräumen. Diese Leistung schlägt der Strukturgitteransatz vor dadurch zu erbringen, daß mit Hilfe des Strukturbegriffs, d.h. dadurch auf die Komplexität schulischen Geschehens Bezug genommen wird, daß eine Grundstruktur der Fachwissenschaft identifiziert wird. In entsprechender Weise erscheint es sinnvoll, nun auch den kommunikativ-verfahrensmäßigen und unterrichtsmethodischen Aspekt (vgl. Abb.2) in seiner Komplexität mittels einer in spezifischer Weise identifizierten und erziehungswissenschaftlich begründeten Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses in den Griff zu bekommen. Das zweite Moment, das für die Konstituierung eines unterrichtsmethodischen Strukturgitters äußerst relevant erscheint, ist eine spezielle Identifizierungsstrategie der didaktischen Kriterien, die sich über die Beanspruchung erkenntnisleitender

Interessen, die den jeweiligen Fachwissenschaften in bestimmter Weise inhärent sind, vermittelt und wegen des Primats des kritisch-emanzipatorischen Interesses über das praktische und technische Interesse dazu berechtigt, von einer kritisch-emanzipatorischen Didaktik zu sprechen. Eine solche Identifizierungsstrategie müßte auch für ein unterrichtsmethodisches Strukturgitter verbindlich sein, zumal gezeigt werden konnte (1.3.), daß auf einem bestimmten Abstraktionsniveau die Identifizierungsstrategie für fachdidaktische und unterrichtsmethodische Kriterien identisch sein muß.

Der Zusammenhang der vier Komponenten des didaktisch-unterrichtlichen Feldes, nämlich die Grundstruktur der Fachdidaktik, diejenige des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses, die Identifizierungsstrategie der fachdidaktischen und diejenige der unterrichtsmethodischen Kriterien (vgl. Abb. 12) und die Kenntnis ihrer wechselseitigen Zusammenhänge und Abhängigkeiten, hatte es erlaubt, die Aufgabe für das 2.Kapitel zu formulieren: nämlich die vermutete Intentionalitätstypologie des Funktionskreises von Erleben - Lernen/Erkennen/Probehandeln-Handeln-Verändern zu identifizieren, eine Typologie, die mit den den Fachwissenschaften inhärenten erkenntnisleitenden Interessen des kommunikationstheoretischen Inhaltsaspekts korrespondiert (vgl. Abb.15). Das Resultat der unter dieser Perspektive diskutierten unterrichtsmethodischen Asätze war in gewisser Weise befriedigend, insofern nämlich, als in der Vielzahl der ansonsten z.T. recht disparaten Ansätze eine Typologie von fünf Modi des Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses erkennbar wurde.

Dennoch kann dieses Resultat (vgl. Abb.25) nur als ein Zwischenergebnis, keinesfalls aber als endgültiges betrachtet werden, denn es ist durch drei Defizite gekennzeichnet, die dieses 3. Kapitel zu beheben versuchen soll: Erstens konnten nur in einer recht provisorischen Weise

drei Medien der Reproduktion des Lernens als Momente der Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses identifiziert werden, nämlich der Lehr-Lern-Inhalt, die sozial-kommunikative Beziehung und der institutionelle Kontext. Provisorisch ist diese Strukturbestimmung deshalb, weil sie im wesentlichen nur mit einem unmittelbaren Bezug auf den unterrichtsmethodischen Entwurf von G.G.Hiller, Th. Heinze und in gewisser Weise vielleicht von W.Flitner begründet werden könnte.

Die Ursachen für diese Unsicherheit liegen - worauf besonders der folgende Kritikpunkt abhebt - zu einem Gutteil darin begründet, daß auch die Beziehung zwischen jenen fünf Intentionalitätstypen und besonders die Leistung und Bedeutung der kritischen Dialogik für die Normkonformität und Zweckrationalität sowie auch ihre umgekehrte Abhängigkeit noch nicht geklärt werden konnte, sondern jene Typologie im Rahmen der Diskussion des 2. Kapitels auf eine eher phänomenologische und in gewisser Weise eklektizistisch zu nennende Weise gewonnen wurde. Der für die fachdidaktischen Strukturgitter konstitutive Gedanke, daß das emanzipatorische Interesse die beiden anderen gezielt in Dienst nimmt, harrt also noch bezüglich der Übertragung auf ein unterrichtsmethodisches Strukturgitter seiner Einlösung.

Diese beiden konzeptuellen Defizite lassen schließlich ein drittes erkennbar werden. Ein Begründungszusammenhang der Medien der Reproduktion und andererseits der Definition des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses kann nämlich nicht je für sich getrennt vorgenommen werden, sondern nur in einem ganzheitlichen Zugriff, da zwischen den Reproduktions-und Definitionsmedien ein Implikationszusammenhang besteht (vgl. 1.3.).

Dennoch wäre zuviel versprochen, wenn in Aussicht gestellt würde, daß in der Diskussion dieses Kapitels diese offenen Fragen schon vollkommen befriedigend beantwortet werden könnten. Es kann hier nämlich nur versucht werden,

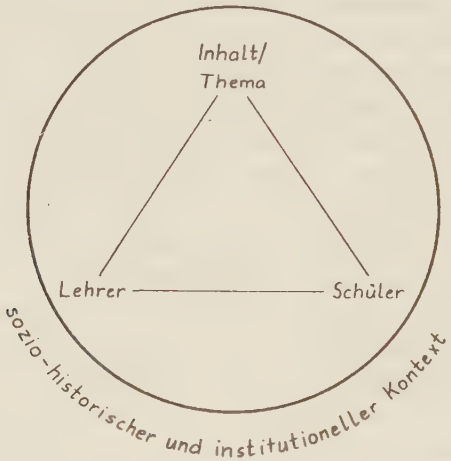
im Rahmen von im weiteren Sinne kommunikationstheoretischen Betrachtungen auf einer relativ abstrakten Ebene einen Begründungszusammenhang jener in Abb. 25 lediglich aufgelisteten Momente des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses zu erstellen. Eine Spezifikation auf die Phänomene und Probleme des speziell schulischen Kommunikations-, Lehr- und Lerngeschehens muß dagegen dem 4. Kapitel vorbehalten bleiben.

Ein solcher Begründungszusammenhang soll in einer Reihe von Argumentationsschritten entfaltet werden: Zunächst soll versucht werden, die Vorstellung von den drei Medien der Reproduktion des Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses und ihren Beziehungen untereinander zu vertiefen und weitergehend zu begründen (s. 3.1.), um so in einem ersten systematisierenden Zugriff einen Zusammenhang zwischen der Normkonformität, Zweckrationalität und Dialogik als Lernintentionalitätstypen aufzuweisen (s. 3.2.1. und 3.2.2.). Dieser zweite Argumentationsschritt wird aber noch nicht zu einer unterrichtsmethodisch befriedigenden Perspektive führen, da er noch kein angemessenes Verständnis dessen ermöglicht, was mit dem Begriff der 'kritischen Dialogik' als Ausdruck des kritisch-emanzipatorischen Moments einer Theorie der Unterrichtsmethode gemeint sein müßte. Im folgenden (s.3.2.3., 3.2.4. und 3.2.5.) wird besonders die Konfrontation des Habermas'schen "Diskurs"-Konzepts mit dem Luhmann'schen "Diskussions"-Konzept klärend wirken und in einer abschließenden systematisierenden Zusammenfassung (s. 3.2.6.) es erlauben, die Umrisse einer 'kritischen Dialogik' als einem allgemeinen kommunikationstheoretischen Konzept zu skizzieren, auf das sich die wieder stärker unterrichtsmethodisch orientierte weiterführende Diskussion des abschließenden 4. Kapitels sinnvoll begründen kann.

3.1. Das 'unterrichtsmethodische Dreieck' als Bedingung edukativ-intentionaler Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesse und seine Ausdifferenzierung

Die Bedingungen und Medien des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses, so wie sie in den Diskussionsbeiträgen des 2. Kapitels zutage traten, können strukturalistisch auf die Grundstruktur des 'unterrichtsmethodischen Dreiecks' von Lehrer-Schüler-Inhalt/Thema, welches vom sozio-historischen und institutionellen Kontext umgrenzt wird, reduziert werden. Dabei fällt allerdings auf, daß einige unterrichtsmethodische Ansätze

Abb. 26



akzentuiert die Beziehung Inhalt/Thema-Schüler thematisieren und andere die Beziehung Lehrer-Schüler, während hingegen ein Zugriff auf das gesamte 'unterrichtsmethodische Dreieck' nur wenigen und zwar am ehesten G.G.Hiller und P.Freire gelingt.

Diese häufig auftretenden etwas einseitigen unterrichtsmethodischen Thematisierungen sind insofern verständlich, als jeder dieser beiden Beziehungen eine spezifische Pro-

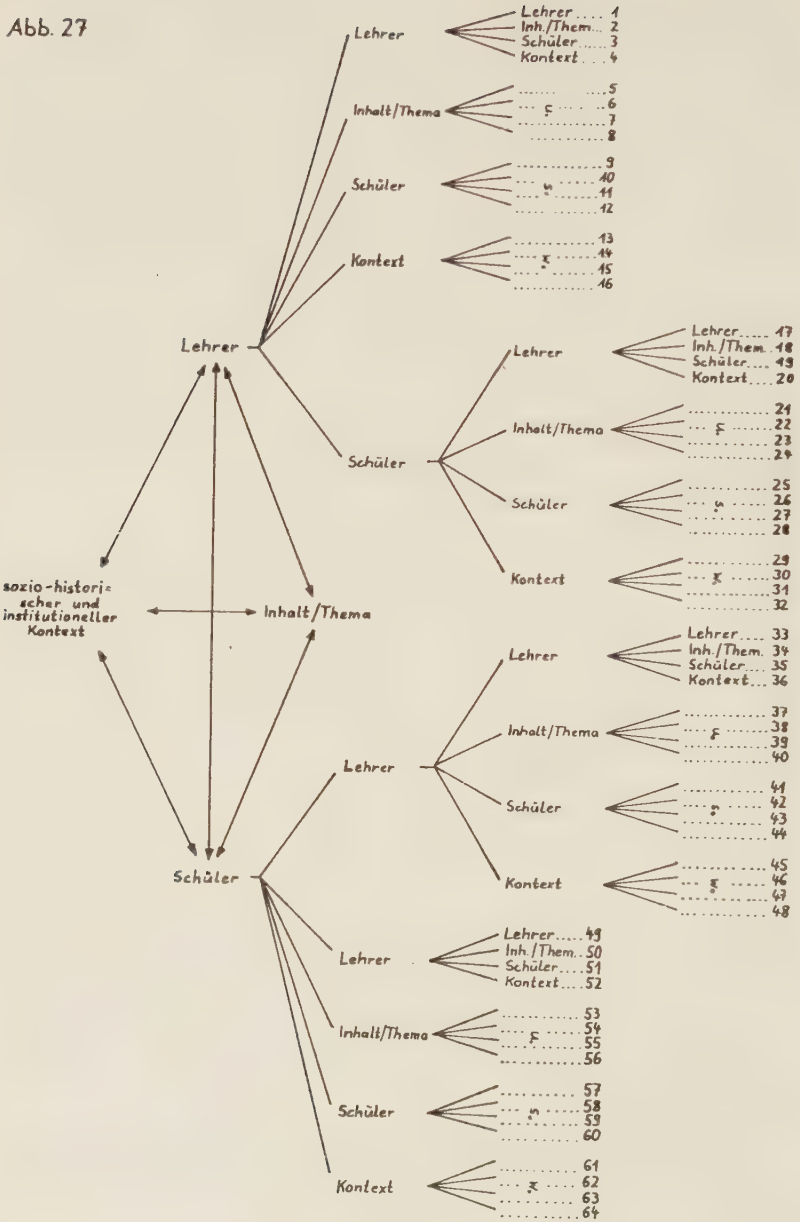
blematik zugrunde liegt: der Inhalt/Thema-Schüler-Beziehung die Erarbeitungsproblematik und der Lehrer-Schüler-Beziehung die sozial-kommunikative Problematik. So verständlich also einerseits eine Akzentuierung des Erarbeitungsaspekts im Rahmen einer eher lernpsychologisch begründeten Theorie der Unterrichtsmethode und andererseits eine Akzentuierung des sozial-kommunikativen Aspekts im Rahmen einer eher kommunikationstheoretisch begründeten Theorie der Unterrichtsmethode ist, so unentschuldbar wäre es aber auch, in einer neu konstituierten Theorie der Unterrichtsmethode eine solche Einseitigkeit fortzuschreiben, da besonders in der Diskussion der Ansätze von J. Piaget/H.Aebli und P.J.Galperin deutlich wurde, daß ihre Defizienzen z.T. auf einer unzureichend und verkürzt konzipierten, nämlich den Aspekt des sozialen Lernens außer acht lassenden Lerntheorie beruhen.

In diesem Sinne verstehen sich die folgenden Überlegungen als ein (erster) Integrationsversuch, der in zwei Zugriffen erfolgen soll: zunächst soll auf einer synchronen Ebene die Struktur des 'unterrichtsmethodischen Dreiecks' systematisch entfaltet werden, um diese Ebene dann als eine Linie auf der diachronen Ebene zu interpretieren, so daß sich ein Verständnis des pädagogisch-kommunikativen Raums ergeben kann.

Die Abb. 26 hat das pädagogisch-kommunikative Feld nur in seiner Oberflächenstruktur abzubilden vermocht; mit Blick auf die in 1.1. diskutierten kommunikationstheoretischen Grundmodelle ist eine solche Perspektive unzureichend, und bedarf der Ergänzung durch einen Blick auf die psychischen Tiefenstrukturen, da beide Ebenen kommunikativer Aktivitäten in einer Weise verbunden sind, wie es das Modell des Funktionskreises von Erleben - Lernen/Erkennen/Probehandeln - Handeln - Verändern (vgl. Abb.8) zu verdeutlichen versucht.

In diesem Sinne stellt die Abb. 27 eine Ausdifferenzierung des'unterrichtsmethodischen Dreiecks' in vierundsech-

Abb. 27


Lehrer
Inhalt/Thema
Schüler
Kontext
soziо-historischer und institutioneller Kontext
Lehrer
Inhalt/Thema
Schüler
Kontext
Schüler
Lehrer
Inhalt/Thema
Schüler
Kontext
Lehrer
Inhalt/Thema
Schüler
Kontext
Lehrer
Inhalt/Thema
Schüler
Kontext
1 2 3 4
5 6 7 8
9 10 11 12
13 14 15 16
17 18 19 20
21 22 23 24
25 26 27 28
29 30 31 32
33 34 35 36
37 38 39 40
41 42 43 44
45 46 47 48
49 50 51 52
53 54 55 56
57 58 59 60
61 62 63 64

zig Beziehungstypen dar, dergestalt, daß z.B. die Beziehung (7) Lehrer-Inhalt/Thema-Schüler folgendermaßen zu lesen ist: Der Lehrer als Oberflächenphänomen macht den Inhalt bzw. das Thema (des Unterrichts) zum Gegenstand seiner Reflexion, d.h. seines reflexiven Funktionskreises von Erkennen - Lernen - Probehandeln, indem er ihn bzw. es in seiner Beziehung zum Schüler als Oberflächenphänomen, mit dem er oberflächenstrukturell gesehen in einer Beziehung steht, betrachtet. Mit dieser Formulierung soll nun keineswegs ausgedrückt oder gar gefordert werden, daß der Lehrer zunächst über einen Gegenstand nachdenken müsse, um erst dann gegenüber einem bestimmten Oberflächenphänomen handeln zu können, sondern vielmehr, daß die kommunikativen Aktivitäten z.B. des Lehrers sich in dem pädagogisch-kommunikativen Feld entfalten, das analytisch in bestimmte Beziehungstypen differenziert wird, dergestalt, daß zum einen einer der vier analytisch identifizierten Gegenstände des reflexiven Funktionskreises thematisiert wird, also z.B. der Inhalt bzw. das Thema (des Unterrichts) und zum anderen einer der vier analytisch identifizierten Gegenstände des sensomotorischen Funktionskreises ins Blickfeld genommen werden; beide Funktionskreise bilden aber tatsächlich eine Einheit (vgl. Abb.8) und können nicht einzeln für sich auftreten, denn einen psychischen Stillstand gibt es nur im Tod und der Versuch, sich oberflächenstrukturell gesehen, nicht zu verhalten, d.h. prinzipiell nicht zu erleben und nicht zu handeln, muß zwangsläufig scheitern (vgl. P.Watzlawick u.a. 1969, S.50ff).

Bei einer solchen systematischen Ausdifferenzierung des 'unterrichtsmethodischen Dreiecks' können keine Redundanzen entstehen, so daß die Beziehung (10) Lehrer-Schüler-Inhalt/Thema mit der Beziehung (7) nicht identisch ist; denn hier wird die Beziehung des Lehrers zum Inhalt/Thema thematisiert, dergestalt, daß sein Verhalten ihm gegenüber im Zusammenhang mit der Reflexion über die Schüler gesehen wird. Das hier Gemeinte könnte man z.B. an einem

Lehrer klarmachen, der Unterrichtsmaterialien vorbereitet und sich dabei fragt, ob bzw. wie er mit ihnen die Schüler motivieren kann.

Im Rahmen dieser Beziehungstypen ist eine Modalität, nämlich die Beziehungen (1) - (4) und hierbei wiederum ein Fall besonders interessant, nämlich die Beziehung (1). Hier denkt - bewußt oder unbewußt - der Lehrer über sich selbst nach, während er sich gegenüber dem Inhalt/Thema, Schüler oder Kontext in einer spezifischen Weise verhält. Die Beziehung (1) stößt hierbei an die Grenzen der auf die synchrone Ebene beschränkten Betrachtungen, denn sie muß als ein Verhalten des Lehrers zu einem Zeitpunkt t_1 in seiner Beziehung zu einem Lehrerverhalten zum Zeitpunkt t_2 verstanden werden.

Besonders R.D.Laing/H.Philipsen/A.R.Lee (1971)haben darauf aufmerksam gemacht, daß eine solche Beziehungstypologie allein das kommunikative Feld nicht zu umgreifen vermag, denn sie stellt nur die sogenannte "direkte Perspektive" dar, während der tatsächlich kommunikativ relevante Fall gar nicht beachtet wird, daß eine Person A in ihrer Beziehung zu einem Oberflächenphänomen nicht nur in der sogenannten "direkten Perspektive" über etwas reflektiert, sondern auch in der sogenannten "Metaperspektive" (vgl. ebd. bes. S.15ff) darüber reflektiert, wie Person B über etwas Bestimmtes reflektiert. Diesem metaperspektivischen Beziehungstypus entsprechen die Beziehungen (17) - (48), wobei sich z.B. die Beziehung (38) Schüler-Lehrer-Inhalt/Thema-Inhalt/Thema folgendermaßen liest: Der Schüler als Oberflächenphänomen verhält sich gegenüber dem Inhalt/Thema in einer bestimmten Weise, wobei er - bewußt oder unbewußt - darüber reflektiert, wie der Lehrer über jenen Inhalt bzw. jenes Thema reflektiert, also welche Einstellung er ihm gegenüber hat, was er bzw. es ihm bedeutet und was er mit ihm plant zu tun.

Sicherlich könnte man diesen Ausdifferenzierungsprozeß noch weiter treiben und eine Meta-Meta-Perspektive, eine

Meta-Meta-Meta-Perspektive usw. aufdecken. Aber aus forschungspraktischen Gründen erscheint mir dies wenig lohnend, da die Zahl der Beziehungstypen unüberblickbar würde.

Eine solche Ausdifferenzierung des 'unterrichtsmethodischen Dreiecks' erlaubt es, die Defizienzen der im 2. Kapitel diskutierten unterrichtsmethodischen Ansätze exakter zu benennen. So thematisieren die lerntheoretisch begründeten Konzeptionen J.Piagets/H.Aeblis und P.J.Galperins im wesentlichen die Beziehung (54) Schüler-Inhalt/Thema-Inhalt/Thema, dergestalt, daß gefragt wird, welche psychischen Kompetenzen, die sich auf die Bewältigung des Inhalts/Themas beziehen, der oberflächenstrukturellen Beziehung zwischen Schüler und Inhalt/Thema zugrunde liegen bzw. liegen müssen. Eine solche Thematisierung muß aber, zumindest im Interesse an einer Theorie der Unterrichtsmethode als recht verkürzt erkannt werden, auch wenn man den Standpunkt einnimmt, daß eine thematische Spezialisierung auf lerntheoretische Aspekte und Fragen, d.h. eine Analyse der (genetischen)Beziehung zwischen einem Lerner-Subjekt und einem Lern-Gegenstand legitim ist; denn im Rahmen solcher Untersuchungen müßten auch im engeren Sinne die Beziehungen (50), (54), (58) und (62) und im weiteren Sinne die Beziehungen (34), (38), (42) und (46) thematisiert werden.

Die unterrichtsmethodische Konzeption J.S.Bruners ist dagegen schon etwas weitreichender, da hier der sozio-kulturelle Kontext, also im weiteren Sinne die Sozialisation des Lerners in ihrer Bedeutung für die Ausbildung und den Aufbau der psychischen Tiefenstrukturen betrachtet und damit neben der Beziehung (54) auch die Beziehung (62) thematisiert wird.

G.G.Hillers unterrichtsmethodische Überlegungen, mit denen der 1. Teil des 2. Kapitels abschloß, erscheinen hingegen recht komplex, denn hier wird zum einen gefragt, wie der Lehrer und zum anderen wie der Schüler einen be-

stimmten Inhalt bzw. Thema im Hinblick auf verschiedene Oberflächenphänomene sieht und einschätzt, d.h. es werden die Beziehungen (5) - (8) und (53) - (56) thematisiert, wobei sich bei einer intensiveren Betrachtung das Folgeproblem der Metaperspektiven, also eine Thematisierung der Beziehungen (21) - (24) und (37) - (40) einstellt. Wenn man nun noch bedenkt, daß G.G.Hillers Interesse nicht einem Inhalt/Thema an sich, sondern nur in seinem im weiteren Sinne sozio-kulturellen Kontext gilt und er eine primäre, sekundäre und tertiäre Erfahrung unterscheidet, umfaßt seine Konzeption in dieser Anlage, d.h. in der Akzentuierung der Reflexion auf den Inhalt bzw. das Thema tangierend auch alle übrigen 48 Beziehungen.

Die im 2. Teil des 2. Kapitels diskutierten unterrichtsmethodischen Konzeptionen waren eher kommunikationstheoretisch als lerntheoretisch begründet, d.h. sie fragten mehr nach der oberflächenstrukturellen Beziehung zwischen den unterrichtlichen Kommunikationspartnern und weniger nach dem Aufbau und den Erarbeitungsstrategien von psychischen Strukturen, so daß besonders bei W.Flitner recht unklar bleibt, wie die drei Medien des Reproduktionsprozesses edukativ-intentionalen Lernens, der Lehr-Lern-Inhalt, die sozial kommunikative Beziehung zwischen Lehrer und Schüler und drittens der sozio-historische Kontext als Oberflächenphänomene sich im Kommunikations-, Lehr- und Lernprozeß über bestimmte Aktivitäten des reflexiven Funktionskreises vermitteln, so daß zwar die Beziehungen (1) - (16) und (49) - (64) thematisiert werden, aber keinesfalls präziser bestimmbar sind, sondern nur eher intuitiv erahnt werden können.

Dieses Defizit ist nicht ganz so stark bei den dialogischen Konzeptionen M.Bubers, H.Nohls, B.Ottos und C.R. Rogers ausgeprägt, die auf eine gewisse dialogische Reflexion über das Schüler-Subjekt abheben, dafür aber oberflächenstrukturell das Moment des sozio-historischen Kontextes außer acht lassen, so daß sie besonders die Bezie-

hungen (9) - (11) und im weiteren Sinne auch die Beziehungen (1) - (3), (5) - (7), (13) - (15), (49) - 51), (53) - (55), (57) - (59), (61) - (63) sowie die entsprechenden Beziehungen auf der Ebene der Metaperspektive thematisieren.

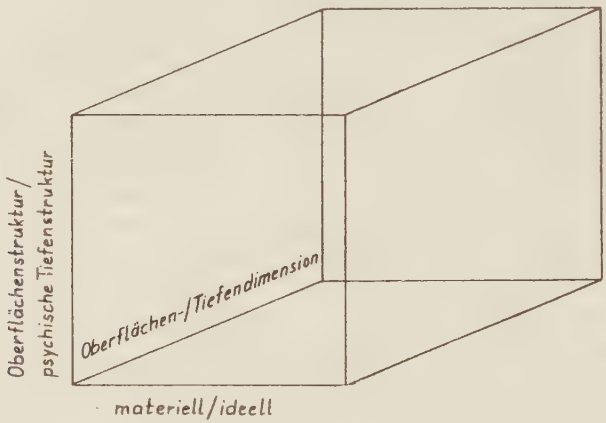
Die Unterrichtsmethodik P.Freires schließlich scheint trotz ihrer erst rudimentären Elaboration mit ihrem Programm der "conscientizacao", der Bewußtseinsbildung, zumindest im Rahmen der im 2. Kapitel vorgestellten unterrichtsmethodischen Ansätze derjenige zu sein, der jenes in Abb. 27 schematisierte Feld des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses am umfassendsten in den Griff zu bekommen verspricht, da er in gewisser Weise mit dem Ansatz G.G.Hillers vergleichbar ist, aber die dort vorgenommene einseitige Akzentuierung des Inhalts/Themas als Gegenstand der Reflexion meidet und besonders auch auf den sozio-historischen und sozio-kulturellen Kontext, sowie die Personen des Lehrers und Schülers, die in ihn eingebettet sind, abhebt.

Die Gegenüberstellung des in vierundsechzig Beziehungstypen ausdifferenzierten 'unterrichtsmethodischen Dreiecks' mit den in Kapitel 2 diskutierten Ansätzen, vermag aber nicht nur deren Defizienzen deutlich hervortreten zu lassen, sondern kann umgekehrt auch besonders zwei Unzulänglichkeiten dieser Strukturbeschreibung deutlich machen: So erscheint es besonders mit Blick auf die Lern- und Entwicklungspsychologie J.Piagets und deren unterrichtsmethodischer Adaption fraglich, ob die hier vorgenommene konzeptuelle Differenzierung in eine Oberflächenstruktur und eine psychische Tiefenstruktur hinreichend ist, da der Aufbau dieser psychischen Tiefenstruktur zum Teil eine Frage der biologischen Entwicklung, also materieller Strukturierungsprozesse ist und zum anderen Teil durch ideelle Strukturen bedingt ist. Auf diesen letzten Aspekt hebt J.Piaget allerdings weniger ab als besonders G.G.Giller, dessen Interesse auf die Bedeutungshaftigkeit,

also die ideellen Strukturen von Lerngegenständen zielt, die durch gesellschaftliche Gruppen und Machtkonstellationen und durch ihren fortwährenden Konflikt geprägt sind. Als zweite Unzulänglichkeit der strukturellen Ausdifferenzierung, wie sie Abb. 27 schematisiert darstellt, vermögen ebenfalls besonders die den Erarbeitungsaspekt hervorhebenden Unterrichtsmethodiken aufzuweisen als das Fehlen des genetischen Aspekts.

Diese Defizienzen sollen mittels des in Abb. 28 schematisierten Modells des kommunikativen Raums zu beheben versucht werden:

Abb. 28



Bei dieser begrifflichen Differenzierung ist das Gegensatzpaar Oberflächenstruktur und psychische Tiefenstruktur am weitesten gefaßt, indem jene sich auf alle Phänomene bezieht, die mit unseren Sinnen wahrnehmbar sind, d.h. auf das Realitäts- und Umweltobjekt des Erlebens, Handelns und Veränderns. Die psychischen Tiefenstrukturen dagegen meinen den Aufbau und das Gefüge der psychischen Vorstellungen jenes Objekts, welche die Basis für alle Erkenntnis-, Lernens- und Probehandlungsprozesse sind und über das Erleben und Handeln mit den Oberflächenstrukturen verbunden sind. (vgl. Abb. 8)

Das Gegensatzpaar materiell - ideell erlaubt nun eine weitergehende Differenzierung, indem es ein Oberflächenphänomen wie z.B. einen 20,-DM-Schein in seinen beiden Komponenten, der materiellen Struktur des Papiers, das in einer ganz spezifischen Weise bedruckt ist und der ideellen Struktur erkennbar macht, die sich besonders durch einen gesellschaftlich festgelegten Tauschwert auszeichnet, der übrigens im völligen Widerspruch zu seinem materiellen Gebrauchswert steht. Aber auch die psychischen Tiefenstrukturen haben einen materiellen und einen ideellen Aspekt, wobei ersterer besonders bei entwicklungspsychologischen Phänomenen deutlich wird. Wie sich allerdings beide Aspekte zueinander verhalten und bedingen, ist heute noch weitgehend ungeklärt und ist besonders in der sowjetischen Psychologie der Gegenstand eines heftigen und tiefgehenden Streits (vgl. Th.Kussmann 1974).

Das Gegensatzpaar Oberflächendimension - Tiefendimension hebt schließlich auf den genetischen Aspekt ab, dergestalt, daß jene das Hier und Jetzt eines bestimmten aktuellen Geschehens meint, während die Tiefendimension sich auf die in der Vergangenheit liegenden Gründe für die je spezifische Ausprägung der Oberflächendimension bezieht und nach den Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten zukünftigen Geschehens sowie nach Kontingenzen fragt, d.h. Überlegungen anstellt, unter welchen Bedingungen diese bestimmte Geschichte hätte anders verlaufen und diese bestimmte Struktur der Oberflächendimension hätte anders ausgeprägt sein können.

Die Bedeutung dieser konzeptuellen Ergänzung soll an einem Beispiel exemplifiziert werden, nämlich an einem Lehrer, der zu einem Schüler sagt: "Wenn du die nächste Klassenarbeit nicht wesentlich besser schreibst, wird dir das Gleiche passieren, wie im letzten Jahr." Es fällt sofort auf, daß dieses Kommunikationsgeschehen nur unzureichend mit den Begriffen der Oberflächen- und psychischen Tiefenstruktur zu erfassen ist und daß auch eine Diffe-

renzierung in den materiellen und ideellen Aspekt wenig ergiebig ist, da eine Beschreibung besonders des materiellen Aspektes schnell zu Trivialitäten oder Abstrusitäten führt. Von zentralem Interesse dagegen muß eine Analyse der diesem Satz als zunächst oberflächendimensionalen Phänomen zugrundeliegenden Tiefendimension bzw. -dimensionen sein. Die Struktur der Oberflächendimension kann mit der strukturellen Aufschlüsselung des pädagogisch-kommunikativen Feldes (vgl. Abb. 27) erfaßt und als Akzentuierung besonders des Beziehungstyps (11) Lehrer-Schüler-Schüler bestimmt werden, da sich der Lehrer in seinem Verhalten dem Schüler zuwendet und dabei - so muß man vermuten - Überlegungen über den Schüler anstellt. Eigentlich verständlich wird dieser bisher nur oberflächendimensional gesehene Satz allerdings erst bei einer tiefendimensionalen Betrachtung, die offenlegt, daß die letzte Klassenarbeit des Schülers als mangelhaft bewertet worden war und daß er im letzten Jahr wegen nicht ausreichender Leistungen in eben diesem Fach das Klassenziel nicht erreichen konnte, so daß eine enge Verbindung des Beziehungstyps (11) mit (7) und andererseits (15) offensichtlich wird. In einer solchen tiefendimensionalen Analyse können aber noch weitergehende Aspekte jenes aktuellen Kommunikationsgeschehens aufgedeckt werden, z.B. die Bedeutung des familiären Erziehungsmilieus, der materiellen Ausstattung des Schülers, seine Einstellungen zum Lerngegenstand und Lehrer und umgekehrt die die pädagogische Kommunikation strukturierenden Lehrererwartungen usw., so daß Schritt für Schritt alle in Abb. 27 identifizierten Beziehungstypen in ihrer Bedeutung für jenes spezifische Kommunikationsgeschehen erkennbar werden und tiefendimensional gesehen durchaus keine Trivialitäten des materiellen und andererseits des ideellen Aspekts sowie ihrer Beziehung und gegenseitigen Abhängigkeit zutagetreten und sich ein äußerst differenziertes Verständnis der Oberflächenstruktur der kommunikativen Situation und der psychischen Tiefenstrukturen der Kommunikationsteilnehmer anbahnen kann.

3.2. Die Beziehungen zwischen Normkonformität, Zweckrationalität und Dialogik und Perspektiven für eine kritische Dialogik

Die Betrachtungen des Abschnitts 3.1. haben einen Aspekt des pädagogischen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses völlig ausgeklammert, nämlich die Frage nach seiner Intentionalität. Die phänomenologische Analyse unterrichtsmethodischer Ansätze im Rahmen des 2. Kapitels hatte zwar aufzuzeigen vermocht, daß es drei Intentionalitätstypen, die Normkonformität, Zweckrationalität und (kritische) Dialogik gibt, die sinnvoll noch weitergehend in fünf Typen ausdifferenziert werden können, hatte diese aber nur recht beziehungslos nebeneinanderstellen können, ohne einen systematisierenden Begründungszusammenhang anzubieten. In einem ersten Schritt soll das hier mit Bezug auf einige grundlegende kommunikationstheoretische Ansätze versucht werden, dergestalt, daß zunächst auf einige Kommunikationstheorien bezug genommen wird, die auch ihrem Selbstverständnis nach nicht als kritisch-emanzipatorische bezeichnet werden können.

Ein solcher Zugriff stützt sich auf den von J.Habermas (1971g) entwickelten Gedanken, daß man die Wirklichkeit transzentendal notwendig unter drei Kategorien möglichen Wissens wahrnimmt, nämlich mittels "Informationen, die unsere technische Verfügungsgewalt erweitern, Interpretationen, die eine Orientierung des Handelns unter gemeinsamen Traditionen ermöglichen; und Analysen, die das Bewußtsein aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten lösen." (ebd. S.162) Hierbei ist allerdings anzumerken, daß im Gegensatz zu den beiden ersten Erkenntnisinteressen, dem technischen und praktischen, das emanzipatorische insofern recht problematisch ist, als es gegen gesellschaftliche Gewalten und sedimentierte Herrschaftsstrukturen antritt und deshalb im Gegensatz zu jenen beiden anderen Interessen gesellschaftlich d.h. durch die in der

Gesellschaft Herrschenden unterdrückt wird, so daß man es zwar als anthropologisch gegeben, aber in der Geschichte bis heute als weitgehend unentfaltet und verschüttet betrachten muß.

Ist die schon einleitend zum 2. Kapitel angedeutete Überlegung nun zutreffend, daß die auf den kommunikationstheoretischen Inhaltsaspekt abhebenden erkenntnisleitenden Interessen mit bestimmten Intentionalitätstypen auf der Ebene des kommunikativ-verfahrensmäßigen Aspekts, d.h. des Funktionskreises von Erleben-Lernen/Erkennen/Probehandeln-Handeln-Verändern korrespondieren, müßten in allen Kommunikations-, Lehr- und Lerngeschehen Intentionalitäten erkennbar sein, die mit dem technischen und praktischen Interesse korrespondieren und zumindest dem Ansatz nach, wenn auch verschüttet, drittens auch eine Intentionalität, die dem kritisch-emanzipatorischen Interesse entspricht. Diese Intentionalität, die Dialogik, ist in den zunächst diskutierten kommunikationstheoretischen Ansätzen, die nicht als kritisch-emanzipatorische eingeschätzt werden können, deshalb nur recht rudimentär enthalten - ihre weitergehend Entfaltung zu einer kritisch (emanzipatorischen) Dialogik muß 3.2.3., 3.2.4., 3.2.5. und besonders 3.2.6. vorbehalten bleiben und kann einleitend nur vorbereitet werden, indem nach der Diskussion der besonders die Normkonformität und Zweckrationalität und nur weniger das dialogische Moment hervorhebenden Ansätze von L. Wittgenstein, G.H.Mead und N.Luhmann die kommunikationstheoretische Position L.Krappmanns vorgestellt wird, die die besonders schon bei G.H.Mead ansatzweise entfalteten dialogischen Momente systematisch weiterverfolgt, ohne allerdings damit schon zu einer kritischen Dialogik durchbrechen zu können.

3.2.1. Normkonformität, Zweckrationalität und Dialogik bei L.Wittgenstein, G.H.Mead und N.Luhmann

Mit dem Begriff des "Sprachspiels", den L.Wittgenstein (1971b) in seiner Spätphilosophie, die sich gegen die Position des "tractatus" (L.Wittgenstein 1971a) abgrenzt, entwickelt, thematisiert er die Regelhaftigkeit kommunikativen Geschehens d.h. Normkonformität als der zentralen Grundlage für die Bedeutungshaftigkeit aller Realitätsphänomene und für die interpersonelle Verständigung über sie.

Mit dem Begriff "Sprachspiel" ist eine Einheit von Sprechen und Handeln, Sprache und Praxis gemeint, der man sich - so L.Wittgenstein - nicht entwinden kann. Sie wird gestiftet durch kommunikative Symbole, Verhaltensweisen und Verhaltenserwartungen,über deren Bedeutung ein vorgängiger Konsens besteht. Ist dieser nicht vorhanden oder zerbricht er, ist das Sprachspiel gestört. Der kommunikatives Handeln und Erleben leitende Sinn wird hier also nicht vom einzelnen Subjekt gestiftet und aufgebaut, sondern ist umgekehrt dem heranwachsenden Kind vorgegeben: Seine Sozialisation ist ein Prozeß der Adaption von Regeln des Sprechens und Handelns: "Die Kinder werden dazu erzogen, diese Tätigkeiten zu verrichten, diese Wörter dabei zu gebrauchen, und so auf die Worte des Anderen zu reagieren." (L.Wittgenstein 1971b, S.15) Entsprechend nennt L. Wittgenstein diesen Prozeß auch "Abrichtung" (ebd.), so daß J.Habermas mit Recht bemerken kann, daß im Sprachspiel immer ein "Stück Repression", ein "Moment der Gewalt" enthalten ist (J.Habermas 1970, S.238).

Sprachspiele scheinen also kommunikative Gründungen zu meinen, die auf eine Weise gestiftet werden, die L.Wittgenstein selbst über einige Ansätze hinaus nicht mehr erklären kann. So schließt er nicht aus, daß subjektive Empfindungen, für die es noch kein Wort gibt, zur Sprache gebracht werden, vermutet aber, daß das Subjekt nicht die Kraft hat, von sich aus eine kommunikative Gründung vorzu-

nehmen, so daß der Versuch hierzu monologisch bleibt, d.h. daß das subjektiv Intendierte vom Kommunikationspartner nicht verstanden werden kann (ebd. S.121f). Daß man aber faktisch über vieles Subjektive erfolgreich sprechen kann, scheint ihm in der Tatsache begründet, daß die Sprache eine Vielzahl von Möglichkeiten bereithält, die zum einen das rein Subjektive fassen können und zum anderen intersubjektive Regeln sind (vgl. ebd. S.118).

Die Rigidität des Wittgensteinschen Sprachspiel-Konzepts legt die Vermutung nahe, daß es wahrscheinlich nur bezüglich extremer Situationen menschliche Kommunikation angemessen erfassen, dagegen aber die Struktur eines Kommunikationsrituals wie z.B. die des Kampfspiels zweier Hunde recht gut erklären könnte - eine Kommunikationsstruktur, die G.H.Mead als Einstieg für seine Sozialpsychologie (vgl. G.H.Mead 1969, 1973) bevorzugt, um in einem Vergleich mit ihr das Wesentliche menschlicher Kommunikation herauszuarbeiten. Im Gegensatz zum sozialen"Sprachspiel" beruhen hier die Verhaltens- und Erlebnisregeln nämlich auf einer biologisch-instinktbestimmten Grundlage, die durch die Erfahrungsgeschichte des Organismus in jeweils spezifischer Weise ausgeprägt ist. Eine gewisse Rigidität und Unhinterfragbarkeit ist ihnen jedoch gemeinsam; die kämpfenden Hunde (G.H.Mead 1973, S.102f) folgen nämlich einer bestimmten Kampfesregel: das Verhalten des einen Hundes wird vom anderen bemerkt und mit einer komplementären Handlung, z.B. einer Verteidigungsstellung auf einen Angriff hin beantwortet. Die 'Bedeutung' dieser "Gesten" ist nicht das Produkt eines sozialen Aushandelungsprozesses, sondern biologisch-instinkthaft bestimmt, so daß auf bestimmte "Gesten" gewissermaßen automatisch die korrespondierenden psychischen "Haltungen", die die Basis für weitere "Gesten" sind, folgen. Die Kommunikation verläuft also im Banne von Regeln, die der Organismus bzw. das Subjekt nicht modifizieren und beherrschen kann. Im Sinne G.H.Meads kann ein solches Kommunikationsmodell aber

nur tierisches, nicht aber menschliches Verhalten erklären.

Eine sozialpsychologisch äußerst folgenreiche anthropologische Besonderheit des Menschen ist nämlich seine Sprachfähigkeit. Denn im Gegensatz zu nur visuell und taktil erfaßbaren Gesten kann das gesprochene Wort auf den Empfänger genauso wirken wie auf den Sender. Hierin sieht G.H.Mead das Kernphänomen für reflexive Prozesse, d.h. die Möglichkeit für soziales Verhalten im eigentlichen Sinne: Im Unterschied zu jenen kämpfenden Hunden können kommunizierende Personen ihre eigenen "vokalen Gesten" kontrollieren, eigene Handlungen und die Haltungen des anderen antizipieren und beides, also das geplante eigene und antizipierte Verhalten des anderen in einem kognitiven Kommunikationsprozeß aushandeln. Das Verhalten des einen ist also nicht die Reaktion auf das des anderen, sondern ein sozial begründetes und kritisch abgewogenes Verhalten in einer sozialen Kommunikationssituation; handeln und denken sind also Phänomene, die zunächst unterschiedliche Aktivitäten meinen, im Grunde aber zutiefst miteinander verbunden sind, da sie sich im Kommunikationsprozeß genetisch wechselseitig bedingen und Denken eine kognitive Kommunikation und Kommunizieren die verhaltungsmäßige Realisierung eines kognitiven Plans meint.

In einer solchen Kommunikationstheorie könnte man manche Gemeinsamkeiten mit dem kommunikationstheoretischen Ansatz von M.Buber entdecken (vgl. P.E.Pfuetze 1954, 1963), wobei allerdings einschränkend zu bemerken wäre, daß G.H. Mead nicht so ausschließlich wie jener auf die dialogischen Momente abhebt, sondern sich eher für die soziologische Frage interessiert, wie die Kommunikationsteilnehmer über eine wechselseitige Orientierung am Dialogpartner hinaus zu einem Verhalten fähig sind, das nicht erst äußerst zeitraubender Aushandlungsprozesse zwischen den sich zunächst noch fremden Individuen bedarf, sondern eine 'kommunikativ effektive' Kommunikationsorientierung

bei gleichzeitiger dialogischer Flexibilität ermöglicht. Diese Frage versucht G.H.Mead mit seiner Konzeption des "Selbst" als der Synthese zwischen einem "Ich" (I) und "IGH" (me) zu klären, die mir der Kern seiner Kommunikationstheorie und Sozialpsychologie zu sein scheint.

Im Sozialisationsprozeß des Kindes müssen nämlich zwei Leistungen erbracht werden: zum einen muß es die gesellschaftlichen Normen internalisieren und zum anderen muß es auch eine Persönlichkeit werden, die diese Normen kritisch hinterfragen, modifizieren oder sogar brechen kann. G.H.Mead hat diese Dialektik des Bildungsprozesses nur im Ansatz ausgeführt. Die Entfaltung des "me", d.h. des Teils der Persönlichkeit, der sich an den sozio-historischen Normen orientiert und insofern als Moment eines Sprachspiels im Wittgensteinschen Sinne verstanden werden kann, stellt er sich als einen Prozeß vor, in dem das Kind die sozialen Rollen zunächst situativ und ohne einen systematischen Bezug der Rollen untereinander im Spiel erlernt; eine solche Systematisierung wird zum ersten Mal im (z.B. sportlichen) Wettkampf gelernt, wo jeder die Spielregeln kennt und als verbindlich für sich akzeptiert, so daß er je nach der Spielsituation entsprechend den Spielregeln sich von seiner Rolle in die anderen begeben und gleichzeitig die Rollen der anderen richtig erkennen und einschätzen kann; dieses Bewußtsein der Spielregeln in ihrer Gesamtheit ist die Vorform "des verallgemeinerten Anderen" (generalized other) (G.H.Mead 1973, S.194ff) bzw. der entsprechenden psychischen Haltung des "me". Obwohl die gewählten Begriffe an das "Sprachspiel" L.Wittgensteins erinnern, unterscheidet sich G.H.Meads Konzeption von dieser doch dadurch, daß zum einen die dem Wettkampf entsprechende psychische Struktur nur ein ontogenetisches Durchgangsstadium ist und zum anderen dadurch, daß die Spieler nicht im Banne von Regeln stehen, sondern sie bewußt anwenden und z.B. bei nicht eindeutigen Regelverstößen diese suspendieren und sie diskutieren können. Zwar betont G.H.Mead

daß der "verallgemeinerte Andere", also die gesellschaftliche Gesamtheit, die mit ihren kollektiven Verhaltenserwartungen für die gesellschaftlichen Subjekte die sozialen Normen, d.h. - wenn man so will - die "Spielregeln gesellschaftlicher Praxis" festlegt, eine Kontrollinstanz für das Subjekt ist (ebd. S.198), aber er weist auch auf die andere Seite des "verallgemeinerten Anderen" hin: Er bietet nämlich für das individuelle Verhalten und Erleben eine Reduktion der Komplexität einer unüberschaubaren und kognitiv nicht zu bewältigenden Vielfalt von Verhaltens- bzw. Erlebensmöglichkeiten, ohne damit schon das Subjekt zu entmündigen. Denn die Orientierung am "verallgemeinerten Anderen" schließt immer die Möglichkeit und in einem bestimmten Maße sogar die Notwendigkeit zu einer kritischen Reflexion ein. Diese Selbstreflexion - das betont G.H.Mead (ebd. S.302) ebenfalls - ist aber immer schon im Ansatz gesellschaftliche Kritik, da kritisches Denken ein kognitiver Verhandlungsprozeß zwischen sich widersprechenden gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen ist. G.H.Meads"me" meint also beides: die Befolgung und die kritische Infragestellung sozio-historischer Normen.

Das "me" ist aber nur der eine Teil der Persönlichkeit, der dem Subjekt ein sicheres, aber auch etwas starres Orientierungssystem gibt und durch das "I", das Unberechenbare, Spontane, subjektive Freiheit Fordernde und Konstituierende zu ergänzen ist. Es ist die Instanz, die dem Subjekt einen individuellen Freiraum sichert, so daß sein Verhalten nicht nur durch sozio-historische Normen determiniert ist und in ihnen aufgeht. Diesen Freiraum benötigt das Individuum, um der anthropologischen Forderung des "I" zu genügen, das auf die eher individuellen Ansprüche, Bedürfnisse und Neigungen des Subjekts abhebt, die zwar sozial durch den "verallgemeinerten Anderen", also durch die sozio-historischen Normen und psychisch durch das "me" vermittelt sind, darüberhinaus aber auf

einen genuin persönlichen Bereich hinweisen.

G.H.Mead fällt es nicht leicht, dieses Moment des "Selbst" zu beschreiben (vgl. S.216ff), da es sich aufgrund seines Wesens einer Analyse widersetzt: "Das 'Ich' ist in gewissem Sinne das, womit wir uns identifizieren; es in unsere Erfahrung hineinzubekommen, ist eines der Probleme fast unserer ganzen bewußten Erfahrung; es ist der Erfahrung nicht direkt gegeben." (ebd. S.218)

Eine weitergehende Klärung dieser bei G.H.Mead erst im Ansatz formulierten kommunikationstheoretischen Probleme kann von der Kommunikationstheorie N.Luhmanns erwartet werden, die in zwei Schritten in Angriff zu nehmen ist: Zunächst soll auch hier der Gedanke des Sprachspiels verfolgt werden, wobei besonders zu fragen ist, welche Funktion ihm im Rahmen kommunikativer Prozesse zukommen kann. Dieser Gedankengang, der sich mehr an den gesellschaftlichen Ansprüchen an das kommunizierende Subjekt orientiert, ist in einem zweiten Schritt dann mit der von N.Luhmann weiter entwickelten Idee des Mead'schen "I" zu konfrontieren, so daß erneut die Frage nach dem Verhältnis der beiden kommunikativ-anthropologischen Ansprüche und der kritischen Intention des Ansatzes zu stellen ist.

Der Gedanke der ähnlich wie bei L.Wittgenstein streng konventionalisierten sozio-historischen Regelhaftigkeit kommunikativer Prozesse erscheint bei N.Luhmann in der Konzeption der "Kommunikationsmedien" (N.Luhmann 1971b, S.342ff) bzw. der "generalisierten Medien der Problemlösung" (N.Luhmann 1973, S.201ff) und wird hiermit weiter ausdifferenziert. N.Luhmann schlägt nämlich vor, Kommunikationsprozesse bezüglich der Kommunikationsteilnehmer kategorial in Ego und Alter und bezüglich der kommunikativen Aktivitäten in Erleben und Handeln zu differenzieren, um so zu vier Sprachspieltypen bzw. Aspekten des Sprachspiels zu kommen (N.Luhmann 1971b, S.345): Die sozio-historisch konventionalisierte Regelhaftigkeit zwischen Egos und

Alters Erleben läßt Sprachspiele entstehen, deren Medium z.B. Wahrheit oder Wertbeziehungen sind, als entsprechende Medien zwischen Egos Handeln und Alters Erleben können Liebe, zwischen Egos Erleben und Alters Handeln Geld oder Kunst und zwischen Egos Handeln und Alters Handeln Macht genannt werden.

Abb. 29a

(Luhmann 1971b, S.345)

	Egos Erleben	Egos Handeln
Alters Erleben	$A_e - E_e$ (Wahrheit Wertbeziehungen)	$A_e - E_h$ (Liebe)
Alters Handeln	$A_h - E_e$ (Geld Kunst)	$A_h - E_h$ (Macht)

Am Beispiel des "Mediums" Geld soll dieser Gedanke illustriert werden: In unserer Gesellschaft existieren strenge Spielregeln bezüglich eines'Spiels',dessen Medium das Geld ist, so daß diese Regeln quasi an ihm haften, ohne damit allerdings eine Vorentscheidung über die Spielweise, d.h. über die Spielzüge im einzelnen gefällt zu haben: es kann an jedermann weitergegeben werden; sein Besitz schreibt nicht vor, wer, wann, welche Bedürfnisse damit befriedigen soll, kann oder darf. Unter zeitlichem Aspekt treten diesen strengen Regeln darin zutage, daß künftige Tauschmöglichkeiten schon gegenwärtig sichergestellt sind; unter sozialem Aspekt darin, daß es von allen möglichen Tauschpartnern gleichermaßen als Tauschmittel anerkannt werden muß; unter sachlichem Aspekt schließlich darin, daß es als Wertmaßstab dient, um verschiedene Tauschmöglichkeiten vergleichbar zu machen. (N.Luhmann 1973, S.205)

Die hier angeführten Beispiele sind natürlich nicht auf unterrichtsmethodische Sprachspiele zugeschnitten. Aber es fällt nicht schwer, entsprechend diesem Paradigma

unterrichtsmethodische "Medien" zu identifizieren, ohne mit diesem Illustrationsversuch den Anspruch zu erheben, die Strukturen unterrichtlicher Sprachspiele hinreichend zu erfassen.

Abb. 29b

	Egos Erleben	Egos Handeln
Alters Erleben	Wahrheit/ Richtigkeit	Eigentlichkeit
Alters Handeln	Zensur	Disziplin

Um von einer möglichst übersichtlichen unterrichtsmethodischen Aufgabenstellung auszugehen, seien die folgenden Ausführungen auf eine spezielle Ausprägung des unterrichtlichen Sprachspiels, und zwar auf den Komplex 'Klassenarbeit' zugespitzt: Dieses Sprachspiel ist durch eine Handlungsstruktur zwischen Lehrer und Schüler gekennzeichnet, deren Regeln an den Begriff der Disziplin gebunden sind, die das Schreiben der Klassenarbeit leiten. Disziplin impliziert z.B. die Spielregel, daß der Schüler nicht sprechen, umherlaufen, die Klasse verlassen darf, keine nicht erlaubten Hilfsmittel benutzen oder anderen zur Verfügung stellen darf usw.; während der Lehrer korrespondierend ebenfalls schweigt, die Klasse nicht verläßt und überprüft, ob auch keine unerlaubten Hilfsmittel benutzt oder weitergereicht werden usw. Natürlich gibt es für diese Regeln Ausnahmen, die aber wiederum streng regelgeleitet sind.

Das Medium "Eigentlichkeit" scheint im Gegensatz zur "Disziplin" für das ins Auge gefaßte Sprachspiel weniger konstitutiv zu sein. Es bezieht sich auf die kommunikative Konstellation, in der das Handeln des Schülers vom Lehrer oder umgekehrt eingeschätzt wird, ohne daß eine gemeinsame diesbezügliche Erlebnisgrundlage existiert wie z.B. bei der Beurteilung der Klassenarbeit, die durch das

Medium "Wahrheit/Richtigkeit" geleitet wird, auf das sich Lehrer und Schüler verpflichtet fühlen müssen. Obwohl das Medium "Eigentlichkeit" in diesem Sprachspiel also eher unscheinbar ist, ist dennoch der Versuch sinnvoll, bezüglich dieses Phänomens nach Regeln zu suchen. So ist es denkbar, daß der Lehrer sich von einem Schüler im Laufe der Zeit ein bestimmtes Bild macht, das die Einschätzung seines Verhaltens stark strukturiert. Hält er ihn z.B. für recht begabt und strebsam, wird er eine schlechte Leistung als eigentlich nicht typisch ansehen, da er davon ausgeht, daß er eigentlich eine gute Klassenarbeit hätte schreiben können, wenn er nicht von situativ-akzidentellen Unpäßlichkeiten daran gehindert worden wäre. Umgekehrt entwickeln auch die Schüler ein ihr Erleben strukturierendes Bild vom Lehrer als z.B. des gerechten Lehrers, so daß sie ihm z.B. seine Zensierungskriterien nicht persönlich anrechnen.

Das Medium "Wahrheit/Richtigkeit" ist nun wieder von ganz offensichtlicher Bedeutung für das Klassenarbeit-Sprachspiel. Für den Lehrer impliziert es die Regeln, sich nur durch fachlich-sachliche Gesichtspunkte bei der Korrektur der Arbeit leiten zu lassen, also z.B. persönliche Vorlieben und Abneigungen gegenüber bestimmten Schülern außer acht zu lassen. Die Schüler ihrerseits sind ebenfalls auf die Regel verpflichtet, sich von fachlich-sachlichen Gesichtspunkten leiten zu lassen, was ihnen einerseits erlaubt, die Korrektur des Lehrers mit fachwissenschaftlichen Gründen anzuzweifeln, sie aber andererseits dazu verpflichtet, ihre Fehler zu verbessern und aus ihnen zu lernen.

Die"Zensuren"schließlich scheinen für die meisten Schüler das Wichtigste zu sein. Für den Lehrer implizieren sie das Gebot, 'gerecht zu zensieren', d.h. sich an Bewertungsmaßstäbe und -kriterien zu halten, die vor der Arbeit mit den Schülern vereinbart waren oder die in Absprache mit Kollegen, wenn auch nur grob und in einem schweigenden

Konsens, fest gelegt sind. Für die Schüler bedeuten die Zensuren etwas ähnliches wie im öffentlichen Leben das Geld: Unter zeitlichem Gesichtspunkt ist sichergestellt, daß sie nicht verfallen, Zensuren können also für das Zeugnis oder Abitur'gesammelt' werden; unter sachlichem Gesichtspunkt können mit ihnen tauschähnliche Aktionen, z.B. die Versetzung oder Zuweisung eines Studienplatzes sichergestellt werden; und unter sozialem Gesichtspunkt kann man davon ausgehen, daß dem Schüler von der Gesellschaft eine immer gleiche oder zumindest ähnliche Wertschätzung bezüglich der Zensur entgegengebracht wird.

Diese Regelhaftigkeiten reduzieren die Komplexität unterrichtlichen Geschehens; auf sie können die Kommunikationsteilnehmer rechnen und sie deshalb auch in zielorientierte zweckrationale Kalkulationen einbeziehen. Das Problem, ein bestimmtes Unterrichtsziel zumindest in etwa zu erreichen, das sich jedem Lehrer immer wieder neu stellt, wird also durch die Existenz von "generalisierten Medien der Problemlösung" erleichtert, indem die existierenden Regelhaftigkeiten als Mittel zur Problemlösung eingesetzt und auch schon im voraus verplant werden können. Hierin sieht N.Luhmann die bedeutendste Leistung der "Medien"; in seiner Konzeption bleiben die Sprachspiele nicht quasi Selbstzweck, sondern werden zu Mitteln für die Problemlösungsstrategien:

"Ein System, das generalisierte Medien der Problemlösung besitzt , hat damit gegenwärtig schon die Sicherheit, innerhalb der Reichweite dieser Medien künftige Probleme noch unbekannter, ja unvorhersehbarer Art bewältigen zu können." (N.Luhmann 1973, S.204)

Dieser Gedanke hat für eine Theorie der Unterrichtsmethode eine große Bedeutung. Dabei scheint es allerdings nicht aussichtsreich zu sein, einen Lehralgorithmus zu entwickeln, d.h. ein Lehrprogramm, das einen reibungslosen Unterrichtsvollzug ermöglicht, indem für jede mögliche Kommunikationssituation eine Zuordnung zu einem bestimmten Lehrerverhalten, also ein lückenloses Register von Wenn-Dann-Regeln besteht (vgl. N.Luhmann 1973, S.316ff).

In rudimentärer Form liegt ein Versuch in dieser Richtung in den Herbartianischen Formalstufen-Schemata vor, die W.Flitner als rationalistische Steuerungsverfahren anprangert. Wenig aussichtsreich müssen solche einen gewissen Perfektionismusanspruch erhebenden Versuche bleiben, da die im Unterricht existierenden "generalisierten Medien der Problemlösung" nicht die gesamte Komplexität unterrichtlichen Geschehens reduzieren und kalkulierbar machen. Der Vorschlag W.Flitners, eine Theorie der Unterrichtsmethode auf eine Vermittlung von kommunikativer Steuerung und einem natürlich-gewohnheitsmäßigen Verhalten zu begründen, welche Raum auch für Subjektivität und Spontaneität läßt, scheint insofern realitätsgemäßer zu sein.

Dieser Gedanke soll anhand einiger Anmerkungen zur unterrichtsmethodischen Technik des Impulses (vgl. Chr. Salzmann 1974) illustriert und weitergehend entfaltet werden. Der Impuls unterscheidet sich vom Befehl, der an die in der Klasse existierenden institutionell und durch Gewohnheit bzw. persönliche Autorität des Lehrers gesicherte Regeln der Disziplin sich bindet. Indem man auf sie rechnen kann, kann das Schülerverhalten exakt durch die im Befehl sich artikulierende Verhaltensvorgabe gesteuert werden. Im Gegensatz hierzu hebt der Impuls mehr auf die Spontaneität und Selbsttätigkeit des Schülers ab, die nicht befohlen werden kann, ist aber gleichwohl auch eine Steuerungstechnik, um ein anvisiertes Unterrichtsziel zu erreichen. Der auffordernde Blick auf die Tafel, das Stichwort, das Schweigen an einer Stelle, wo vom Lehrer eine Stellungnahme erwartet wird, u.ä. sind also Verhaltensweisen, die scheinbar Unvereinbares vereinen; sie lenken den Schüler, lassen ihm aber auch seine Freiheit. Der Impuls kann dies leisten, indem er bestimmte Regelhaftigkeiten und zwar besonders bezüglich der oben genannten Medien "Wahrheit/Richtigkeit" und "Eigentlichkeit" aktualisiert und die so schon reduzierte Komplexität möglichen Verhaltens weiter reduziert durch eine inhaltiche Vorgabe, also z.B. durch ein Stichwort. Der Schüler ist damit durch

zwei Determinanten gebunden, kann aber in dem noch verbleibenden Freiraum sich nach eigenem Gutdünken entfalten. Eine Theorie des Impulses, wie sie z.B. Chr.Salzmann vorlegt, ist aber verkürzt, wenn sie den strukturierenden Einfluß der "Medien" "Disziplin" und "Zensuren" völlig außer acht läßt. Indem nämlich der Impuls die Schüler dazu anregt, sich spontan zu einer Anregung des Lehrers zu verhalten, wobei der Lehrer bei seiner Impulsgebung implizit von Annahmen über ihre eigentlichen Interessen und Motivationen ausgeht, und sachgerecht der Anregung nachzugehen, wobei der Kreis der richtigen bzw. angemessenen Reaktionsmöglichkeiten häufig recht klein ist, haftet dem Impuls auch die Verpflichtung an, ihn diszipliniert aufzunehmen und diszipliniert auf ihn zu reagieren, sowie die Chance, durch einen entsprechenden Beitrag als Reaktion auf ihn sich zu profilieren und einen Einfluß auf die Zensur auszuüben.

Diese Anmerkungen zum Impuls machen deutlich, daß die Unterrichtsmethode Gegensätzliches leistet, nämlich die Steuerung des Unterrichtsprozesses durch die Reduktion von Verhaltensmöglichkeiten und die Freisetzung von Spontaneität und Subjektivität. N.Luhmann würde hierzu kommunikationstheoretisch bemerken, daß sich beides keineswegs ausschließt, sondern in allem Kommunikationsverhalten gleichermaßen zum Zuge kommen muß, um keine pathologische Kommunikation entstehen zu lassen. In diesem Sinne sind die Begriffe "Komplexität" und "Kontingenz", sowie "Reduktion" und "Erhaltung von Komplexität" die Angelpunkte seiner Kommunikationstheorie:

"Durch den Begriff Komplexität soll bezeichnet werden, daß es stets mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns gibt, als aktualisiert werden können. Der Begriff Kontingenz soll sagen, daß die im Horizont aktuellen Erlebens angezeigten Möglichkeiten weiteren Erlebens und Handelns nur Möglichkeiten sind, daher auch anders ausfallen können, als erwartet wurde(...)." (N.Luhmann 1971a, S.32)

Für das in einer bestimmten Situation sich befindende Individuum bedeutet die Komplexität seiner Umwelt Selek-

tionszwang bezüglich seines Erlebens und Handelns und die Kontingenz Enttäuschungsgefahr und die Notwendigkeit, sich auf Risiken einzulassen; vom kommunizierenden Individuum wird also aufgrund der anthropologischen Beziehungsstruktur, die unter dem Stichwort der "Weltoffenheit" bekannt ist (vgl. A.Gehlen 1957), die Leistung einer risikoreichen Selektion gefordert.

Diese Leistung muß in einem Balanceakt bestehen; denn zum einen darf diese Selektion nicht so rigide vorgenommen werden, daß die abgelehnten, aber möglichen Beziehungsstrukturen zwischen Individuum und Umwelt völlig eliminiert werden, da in diesem Fall die Orientierung dysfunktional werden und das Individuum insgesamt pathologische Züge bekommen müßte. Die Reduktion von Umweltkomplexität muß also den Charakter der Vorläufigkeit und Revisionsfähigkeit besitzen. Andererseits dürfen die faktisch vorhandenen Kontingenzen nicht ein solches Gewicht bekommen, daß das Erleben so chaotisch wird, daß jede Handlung angesichts der unstrukturierten Überfülle von Möglichkeiten blockiert wird oder aber jeder Konsistenz entbehrt. Die anthropologisch geforderte Leistung ist also, sowohl die Umweltkomplexität zu reduzieren und sie gleichwohl als Kontingenz zu erhalten (vgl. N.Luhmann 1971a, S.33); eine solche Beziehungsstruktur zwischen dem Individuum und seiner Umwelt nennt N.Luhmann "Sinn", der damit zur zentralen Kategorie seiner Kommunikationstheorie und Soziologie wird:

"Sinn fungiert als Prämisse der Erlebnisverarbeitung in einer Weise, die die Auswahl von Bewußtseinszuständen ermöglicht, dabei das jeweils nicht Gewählte aber nicht vernichtet, sondern es in Form von Welt erhält und zugänglich bleiben läßt.(...)Sinn ist kein selektives Ereignis, sondern eine selektive Beziehung zwischen System und Welt, aber auch damit nicht ausreichend charakterisiert. Vielmehr liegt das Besondere sinnhafter Erlebnisverarbeitung darin, Reduktion und Erhaltung von Komplexität zugleich zu ermöglichen, nämlich eine Form von Selektion zu gewährleisten, die verhindert, daß die Welt im Akt der Determination des Erlebens auf nur einen Bewußtseinsinhalt zusammenschrumpft und darin verschwindet." (ebd.S.34)

Diese zunächst paradox anmutende Formulierung bedarf weiterer Erläuterungen. Die anthropologische Kompetenz, Kontingenzen zu erhalten, kann nämlich weiter in die Fähigkeiten der Negation, Reflexivität und Generalisierung aufgeschlüsselt werden. So bedeutet die Selektion eines Deutungsmusters der Welt aus der Überfülle von Möglichkeiten zunächst deren Negation, die allerdings nicht radikal durchgeführt werden darf, sondern relativiert werden muß, indem Negation im menschlichen Erleben niemals an sich auftritt, sondern immer als reflexive Negation, d.h. als eine Negation, die sich auch auf sich selbst bezieht und so die durch Selektion ausgeschlossenen Kontingenzen gewissermaßen nur vorläufig oder auf Probe negiert. Komplementär hierzu ist die Generalisierung angelegt, die der Negation den Charakter der Entschiedenheit nimmt und die Möglichkeit ihrer partiellen Aufhebung anbahnt und mit der Reflexivität die beiden wechselseitig sich bedingenden Leistungskomponenten der Negation darstellt.

Mit diesem Ansatz ist eine für die gesamte Kommunikationstheorie N.Luhmanns folgenreiche Vorentscheidung getroffen. Indem nämlich kommunikatives Verhalten hier in einer positiven Formulierung als Reduktion von Umweltkomplexität konzeptualisiert wird, sein komplementäres Moment aber, die Erhaltung von Umweltkomplexität, nur negativ auf den Begriff gebracht werden kann, nämlich als reflexives und generalisierendes Negationspotential, so daß man nur über diesen Zugriff positiv dann von Verweisungen auf nur vorläufig und auf Probe ausgesparte Alternativen sprechen kann, ist der Weg verstellt, die Freiheit des Individuums und die kritische Aufklärung seiner Umwelt positiv zu formulieren. Hierin scheint mir die Erklärung zu liegen, daß N.Luhmann im wesentlichen Mechanismen zur Reduktion von Komplexität thematisiert und analysiert, also Steuerungsprozesse, die das Individuum umspannen und in ihren Bann ziehen und nicht Aufklärungsprozesse im Sinne einer kritischen Analyse sozio-historischer Zwänge, die

nämlich eine positive Fassung der Erweiterung herrschafts- und fremdbestimmt vorgenommener Komplexitätsreduktion von Umwelt voraussetzen würde.

3.2.2. Das dialogische Moment in der Kommunikationstheorie von L.Krappmann

Für einen kommunikationstheoretischen Ansatz, "der das Methodenproblem auf der Grundlage eines dialogischen Musters wechselseitiger Anerkennung in verbindlicher Kommunikation angeht"(vgl. G.Thoma 1972, S.195 u. 2.3), scheint die Rezeption einer interaktionistischen Kommunikationstheorie, wie sie L.Krappmann (1971, 1972) entwickelt, recht aussichtsreich zu sein. Denn das ihn leitende Problem und die Frage, die er zu beantworten versucht, bezieht sich auf das kommunizierende Subjekt, das mit seinem Kommunikationspartner einen Kontakt wechselseitiger Verständigung und gegenseitigen Verständnisses aufbaut, wobei beide sozio-historischen Normen gegenüberstehen, denen gegenüber sie sich um des Gelingens und Bestandes der dialogischen Kommunikation willen in einer spezifischen Weise verhalten müssen. Das Verhältnis von Dialog und gesellschaftlichen Normen wird damit nicht zum ersten Mal diskutiert; was aber diesen Ansatz von denen L.Wittgensteins und N.Luhmann und sogar G.H.Meads, in dessen Nachfolge die Theorie L.Krappmanns steht, unterscheidet, ist die Problemorientierung auf das kommunizierende Subjekt und nicht primär auf die gesellschaftlichen Normen, mit denen und denen gegenüber sich das Subjekt in bestimmter Weise verhält oder verhalten muß.

Eine Kommunikation, die auf wechselseitiger Anerkennung und Verbindlichkeit beruht oder - wie L.Krappmann sagen würde - den Kommunikationspartnern einen Raum für ihre Identitätsbildung zugesteht, ist strukturell durch eine

von den Kommunikationspartnern zu leistende Balance in der Beziehung gekennzeichnet einerseits zwischen sich und dem Hier und Jetzt und diesem und jenem Bestimmten, das jeder in die Kommunikation unmittelbar hineinträgt, also der kommunikativen Oberflächendimension (vgl. 3.1.) und andererseits jenen Tiefendimensionen der Persönlichkeit und Biographie, die zwar nicht direkt präsentiert, aber andererseits auch nicht 'gelöscht' werden, sondern in dem aktuellen Geschehen gewissermaßen durchschimmern.

In einer Kommunikation also, in der die Beteiligten sich nicht primär an dem Zweck-Mittel-Schema oder Anlaß-Folge-Schema orientieren wollen, entsteht zunächst eine äußert prekäre Situation; denn tatsächlich hat jeder Kommunikationsteilnehmer bestimmte Interessen, Bedürfnisse und Intentionen, die er in die Kommunikationssituation hereinträgt und in ihr realisiert sehen möchte. Diese dürfen aber nicht so von Kommunikationspartner A vorgebracht werden, daß Kommunikationspartner B sich veranlaßt fühlt, ihnen bedingungslos freiwillig oder gezwungenermaßen folgen zu müssen. Träte dieser Fall ein, so hätte A sich gegenüber B zweckrational verhalten und dafür einen bezüglich des Interesses an dialogischen Kommunikationsstrukturen hohen Preis bezahlt: Denn A kann nicht sicher sein, daß B sich ihm fügt, vielmehr könnte dieser ebenfalls zu einer zweckrationalen Kommunikationsstrategie greifen, um sich gegen die Ansprüche A's zur Wehr zu setzen und gegebenenfalls seine eignen gegenüber A durchzusetzen. Auf diese Weise wäre unversehens und vielleicht ohne daß einer der Kommunikationspartner es nur im geringsten gewollt hätte, ein Konflikt entstanden, in dem sich jeder auf kriegsähnliche Taktiken und Strategien besinnt und der umso verzwicktere Strukturen annimmt, je mehr die 'Streitpartner' ganz im Sinne des Zweck-Mittel-Schemas die Bedürfnisse und Ansprüche des anderen zu Bedingungen ummünzen und sie zum Mittel für die Durchsetzung der eigenen Zwecke machen. Gesetzt der Fall aber, daß A sich mit

seiner zweckrationalen Strategie gegenüber B durchsetzen könnte, müßte er doch unsicher bleiben, ob B auch wirklich das meint, was er sagt oder mit seinem Verhalten ausdrückt, oder ob er angesichts der Situation, in der ihm seine Unterordnung unter die Ansprüche B's opportun erscheint, nur so tut, als ob er ihnen gerne nachkäme, in Wirklichkeit aber auf Strategien sinnt,sich der Kommunikation zu entziehen oder eine effektive Gegenstrategie ins Spiel zu bringen.

Prekär ist eine solche Kommunikationssituation auch deshalb, weil sie in ihrer Bedeutungshaftigkeit keineswegs quasi natürlich festgelegt ist, sondern von den Kommunikationspartnern interpretiert werden muß. Wird dies völlig ausgeschlossen, wie z.B. in totalen Institutionen wie Gefängnissen oder Irrenhäusern (vgl. E.Goffman 1972), so liegt dem Kommunikationsgeschehen ein rigides Anlaß-Folge-Schema zugrunde, das die Kommunikationspartner zur Einhaltung bestimmter Regeln zwingt, wobei wiederum unklar bleibt, was sie dabei wirklich denken und wollen.

Es wird also deutlich, daß Kommunikationspartner, die einen Dialog führen möchten, einer prinzipiell anderen Strategie folgen müssen, die sicherlich auch nicht in der schlichten Negation der genannten kommunikativen Schemata liegen kann. Denn bemüht sich Kommunikationspartner A darum, seine Ansprüche an B zurückzuhalten, um ihm die Gelegenheit zu geben, die seinen zu äußern, könnte dies als ein Versuch interpretiert werden, den Kommunikationspartner in das Zweck-Mittel-Schema zu zwingen, allerdings als Umkehrung des Dominanzverhältnisses. Damit entsteht aber wiederum eine vor den Ansprüchen eines kommunikativen Dialogsgeschehen unhaltbare Lage; denn entweder nimmt B das Dominanzangebot an und liefert sich den schon dargestellten Schwierigkeiten aus oder er lehnt es ab, da er dahinter eine ganz abgebrühte Strategie von Seiten A's vermutet, sich B abhängig zu machen, indem er ihm, wenn er das Angebot annähme, den Vorwurf der Aggression machen

und diese 'kommunikative Verfehlung' für seine eigentlichen, aber B in der labilen Situation natürlich noch nicht bekannten und von A wohlweislich geheimgehaltenen Ansprüche und Absichten benützen könnte. Damit wäre, obwohl es vielleicht keiner der Partner im geringsten gewollt hätte, wiederum ein, wenn auch hier geheimer oder untergründiger Streit ausgebrochen.

In eine ähnlich fatale Situation würden sich die Kommunikationspartner manövrieren, wenn sie die normativen Geltungsansprüche bezüglich der Situationsinterpretation und -definition völlig suspendieren würden. Zum einen wäre eine solche Situation von keinem auch nur für kürzere Zeit psychisch ertragbar und als Folgeproblem könnte zum anderen ein solcher Versuch immer leicht als besonders geschickte zweckrationale Strategie gegen den Initiator ausgelegt werden.

Um eine Dialogstruktur aufzubauen bzw. zu halten, müssen die Kommunikationspartner also Strategien verfolgen, die den Zurückfall in monologische Kommunikationstrategien bzw. den Verdacht auf sie verhindern. Diese Strategie besteht darin, daß Kommunikationspartner A zwar seine kommunikativen Intentionen gegenüber B und seine Situationsinterpretation zum Ausdruck bringt, aber damit gleichzeitig anzeigt, daß B Vorbehalte gegen sie anmelden kann und diese ihm mitteilen soll, um so einen Kompromiß auszuhandeln. Entsprechend muß er selbst die reziproke Strategie gegenüber den Ansprüchen B's an ihn und dessen Situationsdefinition verfolgen, indem er deutlich macht, daß er sie, so wie er sie interpretiert, bis zu einem gewissen Grad billigt und teilt, darüberhinaus aber Vorbehalte anmelden muß, da er selbst ja auch Bedürfnisse hat und die Situation in einer ganz bestimmten Weise interpretiert, die Ausdruck seiner Persönlichkeit ist. Eine solche Strategie verfolgt eine doppelte Perspektive: Sie ist bemüht, die eigenen Wünsche und eine gewisse Selbstdarstellung kraft der interpretativen Strukturierung der Situation durch

das Subjekt in die Kommunikationssituation einzubringen, dann aber nicht dem Zweck-Mittel- oder Anlaß-Folge-Schema anheimzufallen, sondern gleichzeitig Vorbehaltsklauseln dem anderen zuzugestehen und selbst wahrzunehmen, um so 'miteinander ins Gespräch zu kommen', d.h. eine dialogische Kommunikationsstruktur aufzubauen.

Die Kommunikationspartner kommunizieren nun aber auch in einem Raum sozio-historischer Normativität, deren 'Spielregeln' sie sich nicht überlassen dürfen, die sie andererseits aber auch nicht suspendieren können und deshalb nicht leugnen dürfen. Dieser Aspekt muß in die Strategie des Dialogs aufgenommen werden, so daß sich die Kommunikationspartner als Subjekte vorstellen und gegenseitig erkennen und anerkennen können, die durch bestimmte Strukturen sozio-historischer Normativität geleitet werden und sich in einer spezifischen Weise ihnen gegenüber verhalten. Denn es ist offensichtlich, daß das kommunizierende Subjekt eine Biographie hat, die eine gewisse Inkonsistenz aufweist und deshalb nicht leicht auf den Begriff gebracht und erschöpfend in die Kommunikation hineingetragen werden kann, und daß das Subjekt auch an ganz anderen Kommunikationssituationen partizipiert. Deshalb muß das kommunizierende Subjekt um der Wahrhaftigkeit und Glaubwürdigkeit willen die Strategie der Vorbehaltsklauseln auch auf seine eigene Kommunikationsstrategie anwenden und darüberhinaus sie auch dem anderen zuzugestehen bereit sein. Diese - wie man mit Bezug auf N.Luhmann sagen könnte - dialogisch-reflexive Strategie besteht darin, daß A auf Vorbehalte gegenüber seinem eigenen kommunikativen Verhalten hinweist, das selbst Vorbehalte gegenüber den Erwartungen und Interpretationen B's ausdrückt, wie dem Zugeständnis an B, diese Vorbehalte gegenüber A zu haben. Diese Vorbehalte über die eigene Kommunikationsstrategie, die man vielleicht Metavorbehalte nennen könnte und die A auch B zugestehen muß, gründen in der Tatsache, daß er sich aufgrund seiner wechselhaften Biographie und Verwo-

benheit in verschiedene Kommunikationssituationen und -netze seiner Sache gar nicht sicher sein kann. Will er das leugnen, so wird sein Kommunikationsbeitrag rigide, indem er anzeigt, daß er sich vom anderen nicht in Frage stellen lassen will und kann. Damit aber verfällt er zumindest tendenziell dem Zweck-Mittel- oder Anlaß-Folge-Schema, da der Kommunikationspartner B den Eindruck gewinnen muß, A beanspruche nur für sich die Kompetenz, allein nur er habe eine, wenn auch durch einen Aushandelungsprozeß in gewissen Grenzen modifizierbare und revidierbare angemessene Situationsinterpretation, und nur seine Bedürfnisse, Ansprüche und Intentionen hätten eine Dignität, die letztinstanzlich, wenn auch in etwas modifizierter und etwas revidierter Form den Anspruch auf ihre Realisierung legitimiert. Wiederum handelt es sich bei diesen Metavorbehaltsklauseln nur um den einen Pol der Kommunikationsstrategie; auf der anderen Seite müssen die Kommunikationspartner nämlich sich zu erkennen geben, indem sie sich zu ihren direkten Kommunikationsstrategien, also den Intentionen und Interpretationen samt ihren Vorbehaltsklauseln, bekennen und zu ihnen stehen.

Diese im Hinblick auf das Thomasche Paradigma von Unterrichtsmethode und in Anlehnung an die interaktionistische Kommunikationstheorie von L.Krappmann formulierten Gedanken faßt L.Krappmann im Rahmen seiner Vorstellung (1972) zusammen, indem er sie auf die Leistungen zuspitzt, die das Subjekt in der Kommunikationssituation erbringen muß:

"Es soll divergierende Erwartungen in seinem Auftreten berücksichtigen und dennoch Konsistenz und Kontinuität behaupten. Es soll einem vorläufigen Konsens über Interpretation der Situation zustimmen, aber seine Vorbehalte gleichfalls deutlich machen. Es soll sich um gemeinsame eindeutige Handlungsorientierung durch identifizierbare Präsentation seiner eigenen Erwartungen bemühen und zugleich anzeigen, daß vollständige Übereinstimmung gar nicht denkbar ist. Es soll sich an der jeweiligen Interaktion beteiligen, aber in seiner Mitwirkung zugleich zum Ausdruck bringen, daß es auch an anderen partizipiert.

Es soll als Interaktionspartner zuverlässig erscheinen und zugleich sichtbar machen, daß es auch anders handeln kann, anders schon gehandelt hat und anders wieder handeln wird." (L.Krappmann 1972, S.56f)

Diese Überlegungen hoben im wesentlichen auf die Perspektive einer die Kommunikation prägenden Dialogik ab, ohne schon zu klären, inwieweit sich diese, vielleicht notwendigerweise, die kommunikative Normkonformität und Zweckrationalität dienstbar macht bzw. machen kann und umgekehrt, inwieweit jene monologischen Kommunikationsschemata auf das dialogische zumindest als kommunikative Randbedingung angewiesen sind.

So macht J.Habermas (1968) in Auseinandersetzung mit besonders T.Parsons (vgl. bes.1951) deutlich, daß ein gesellschaftliches Verhalten, das völlig und eindeutig durch gesellschaftliche Normen geleitet wird, als pathologischer Grenzfall bezeichnet werden muß; denn keine Gesellschaft hat die Ressourcen, um ihre Wertorientierungen für alle Gesellschaftsmitglieder so verbindlich zu machen, daß sie ihnen zu Bedürfnisdispositionen werden. Das hinter einer solchen Annahme stehende "Repressionstheorem" müßte vielmehr durch ein "Integrationstheorem" (ebd.S.8) ersetzt werden, das die Koordination zwischenmenschlichen Verhaltens auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene durch die Komplementarität der gegenseitigen Erwartungen und die Reziprozität der im kommunikativen Kontakt gefundenen Befriedigung erklärt. In einem zweiten Kritikpunkt am sogenannten traditionellen Rollenmodell weist J.Habermas (ebd. S.9) darauf hin, daß keine Berechtigung zu der Annahme einer Kongruenz zwischen Rollendefinitionen und Rolleninterpretationen besteht, sondern sinnvoll von ihrer Diskrepanz auszugehen ist; und drittens (ebd. S.9f) lehnt er die Kongruenzannahme zwischen geltenden Normen und wirksamen Verhaltenskontrollen ab, die durch das polare Spannungsfeld von Rolleninternalisierung und -distanz abzulösen wäre. Diese Gedanken allerdings, die auch dem Krappmannschen Konzept zugrunde liegen und auch mit der

Kommunikationstheorie N.Luhmanns durchaus vereinbar sind, können nun aber nicht zu dem Argument berechtigen, daß aufgrund der moderneren besonders interaktionistischen Rollentheorie kein Grund mehr bestehen könnte, von einem das kommunikative Verhalten leitenden Anlaß-Folge-Schema zu sprechen. Vielmehr muß umgekehrt darauf hingewiesen werden, daß den rollentheoretischen Vorstellungen, wie sie z.B. T.Parsons vorstellt, die Annahme zugrunde liegt, soziales Verhalten sei ursprünglich zweckrational strukturiert, daß aber der Gedanke einer solchen eine absolute Verfügungsgewalt über die beteiligten Subjekte implizierenden und voraussetzenden Konzeption der Realität nicht entspricht und deshalb Rollenverhalten nach dem alternativen, kalkulative Unwägbarkeiten implizierenden Anlaß-Folge-Schema erklärt werden muß.

In einer kommunikationstheoretischen Fassung, wie sie J.Habermas vorlegt, wird dieser Gedanke systematisch verfolgt, so daß sich mit dieser gezielten kommunikationstheoretischen Akzentuierung der kommunikationstheoretische Paradigmenwechsel zum dialogischen Schema, d.h. zunächst zu einem dialogisch relationierten Anlaß-Folge-Schema anbahnt, das sich im Spannungsfeld zwischen sozio-historischen Normen in ihrer Vielfalt und teilweisen Inkompatibilität untereinander und den entsprechenden psychischen Leistungen des "role-taking" auf der einen und auf der anderen Seite dem "role-making" (vgl.R.H.Turner 1962) als Ausdruck der Persönlichkeit und Identität zu konstituieren hätte.

Mit einer solchen Formulierung dürfen aber nicht die Grenzen zwischen dem, wie gezeigt wurde, notwendigerweise dialogische Momente implizierenden Anlaß-Folge-Schema und dem sich ebenfalls notwendigerweise im Rahmen eines sozio-historisch-normativen Sprachspiels entfaltenden dialogischen Schemas verwischt oder gar geleugnet werden. Denn sie unterscheiden sich kategorial durch ihre unterschiedlichen intentionalen Akzentsetzungen und Tendenzperspektiven:

Der sich am Anlaß-Folge-Schema orientierende Pol hebt nämlich mehr ab auf die Frage der Durchsetzungsmöglichkeiten und Effektivität von Steuerungsmechanismen, d.h. auf die Reduktionsmechanismen in einer überkomplexen Umwelt bei gleichzeitiger kontingenter Komplexitätserhaltung im Sinne des Luhmannschen Gedankens des Aufbaus und der Erhaltung von reflexiven und generalisierenden Negationspotentialen. Man kann also nicht sagen, daß einem solchen Verhalten im wesentlichen durch auffällige Rigidität gekennzeichnete Verhaltensmuster zugrunde liegen, vielmehr wird die persönliche Interpretation und Realisierung gesellschaftlicher Normen als eine für das Subjekt bedeutsame und für die Gesellschaft wichtige Leistung anerkannt, wobei allerdings zu bemerken ist, daß die dialogischen Momente in einem solchen Rahmen eher eine 'ornamentale' Funktion haben, also einen für eine kritische Gesellschaftsrevision recht belanglosen Freiraum darstellen, der dem Subjekt bedenkenlos zugestanden werden kann, ja um der Erhaltung des Systems willen und seiner anthropologischen Struktur wegen sogar zugestanden werden muß. In diesem Sinne kann N.Luhmann darauf aufmerksam machen, daß von der Gesellschaft weit mehr Raum für die Entfaltung der Personalität der Subjekte bereitgestellt wird, als von ihnen psychisch überhaupt ausfüllbar ist. (N.Luhmann 1971b, S.375)

Eine sich eher am dialogischen Modell orientierende Kommunikation dagegen wird sich zwar auch an den sie umgebenden sozio-historischen Normen und den Integrationstendenzen der korrespondierenden kommunikativen und gesellschaftlichen Steuerungsmechanismen orientieren müssen, aber die den Kommunikationsteilnehmern notwendigerweise zuzugestehende individuelle Freiheit nicht zu einer Restfreiheit verkommen zu lassen, die die Strukturen sozio-historischer Normativität für das Subjekt psychisch und moralisch zumutbar und ertragbar macht, sondern in ihr die Chance erkennen und wahrnehmen, aktiv dialogische Strukturen auf-

zubauen. Dies kann durch ein neues Verhältnis von Reduktion und Erhaltung von Umweltkomplexität ermöglicht werden, indem nämlich Strukturen verhärteter und als entfremdend empfundener Komplexitätsreduktion in einer sich dialogisch entfaltenden kritischen Analyse aufgebrochen werden. Diese wiederum setzt voraus, daß bewußt eine Verschüttung oder Einschränkung der Vorbehaltsklauseln implizierenden dialogischen Kommunikationsstrategie und der entsprechenden reflexiven Kommunikationsstrategie mit ihren Metavorbehaltsklauseln verhindert wird. Eine dem dialogischen Schema folgende Kommunikation zielt also auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit und seiner Befreiung von abbaubaren Zwängen der Umwelt im Rahmen dialogischer Verbindlichkeiten.

Ein dialogisch relationiertes Zweck-Mittel-Schema kommunikativen Verhaltens muß auf das eben umrissene dialogisch relationierte Anlaß-Folge-Schema aufbauen, ähnlich wie zweckrationales Verhalten sich prinzipiell nicht den Strukturen sozio-historischer Normativität entziehen kann, sondern sie in seinem Kalkül verrechnen und in seine Strategien integrieren muß. So gilt es zunächst, die monologischen in Referenz an gesellschaftliche oder subjektive Ansprüche formulierten und dem kommunikativen Verhalten mit dem Anspruch auf möglichst uneingeschränkte Verfügungsgewalt abverlangten Leistungen, d.h. Zwecke in einem dialogischen Aushandelungsprozeß in kommunikativ-solidarische Aufgaben umzuformulieren. D.h. der aufgrund welcher Bedingungen oder Überlegungen auch immer als vorgegeben erkannte und anerkannte Zweck wird zu einem Orientierungspunkt für ein kommunikatives System, dessen Beziehungen und Prozesse sich nach den Gesichtspunkten des dialogisch relationierten Anlaß-Folge-Schemas regeln.

Im Rahmen dieser Vorgaben bleibt aber noch die Frage offen, wie das Verhältnis von gesellschaftlichen und subjektiven Ansprüchen auszuhandeln ist, eine Frage, deren Beantwortung man schon im Rahmen der Diskussion über das

Anlaß-Folge-Schema erwartet haben wird, die aber an dieser Stelle sinnvoller zu stellen ist: Dem Zweck-Mittel-Schema liegt nämlich das Konzept des strategischen Streits und Kampfes oder etwas euphemistischer ausgedrückt, des Interessenkonflikts zugrunde, der hier wesentlich virulenter wird, als in jenem Schema, in dem dieser Konflikt durch Kompromisse zum Stillstand gekommen ist, d.h. zu einem status quo geführt hat, in dem in der Regel Herrschafts- und Geltungsansprüche normativ gefestigt und durch angedrohte Sanktionen gesichert sind. Eine Transformation dieser gesellschaftlichen Ansprüche in eine dialogische Kommunikationsstruktur impliziert die Brechung ihres monologischen Charakters, indem ihnen die subjektiven Ansprüche der Kommunikationsteilnehmer entgegengestellt werden, die in einer dialogisch-solidarischen Form aufgenommen werden. Der Konflikt wird damit von einem zwischen der Gesellschaft und dem Subjekt in einen zwischen der Gesellschaft und einer gesellschaftlichen, auf wechselseitiger Anerkennung und dialogischen Verbindlichkeiten beruhenden Gruppe von Subjekten transformiert. Umgekehrt müssen die subjektiven Ansprüche zum einen in die dem dialogisch relationierten Anlaß-Folge-Schema folgenden Kommunikationsstruktur integriert und zum anderen mit den gesellschaftlichen Ansprüchen konfrontiert werden.

Wenn in einem solchen Konflikt in emanzipatorischer Absicht der Freiraum zur in dialogischer Gemeinschaft sich entfaltenden Persönlichkeit erkämpft wird und damit die subjektiven, allerdings in einem dialogischen Aushandlungsprozess abgeklärten Ansprüche in einer realistischen Durchsetzungsstrategie besonders gegen die gesellschaftlichen Ansprüche antreten, um sie zu relativieren, zu brechen oder abzuwehren, so ist mit einer solchen dialogisch relationierten zweckrationalen Kommunikationsstrategie auch gleichzeitig die Abgrenzung vorgezeichnet gegen eine kommunikative Strategie, die um eines als emanzipatorisch ausgewiesenen Zwecks willen die Dialogorientierung

aufgibt und dem puren Zweck-Mittel-Schema verfällt. In diesem Sinne hat J.Habermas (1971a) allerdings im Rahmen einer gesellschaftstheoretischen Diskussion anläßlich der Frage nach der Organisation von Aufklärungsprozessen (ebd. S.33ff) darauf hingewiesen, daß die Betroffenen auf keinen Fall mit zweckrationalen Strategien auf ein Ziel, das sie nicht mitbestimmt haben, verpflichtet d.h. gewissermaßen 'zu ihrem Glück gezwungen' werden dürfen.

Im Rahmen eines solchen dialogischen Schemas, das hier allerdings nur gewissermaßen in Extrapolation einiger bei L.Krappmann formulierten Gedanken abstrakt skizziert werden könnte und noch einer weitergehenden und vertiefenden Begründung bedarf, die im folgenden dieses Kapitels zu leisten ist (vgl. bes. 3.2.6.), kann die Unterrichtsmethode weder als Mittel d.h. Unterrichtsbedingungen verzweckendes Mittel, noch als Anlaß oder Folge angemessen gefaßt werden, sondern eher als die Art und Weise, wie in wechselseitiger Anerkennung und in dialogischen Verbindlichkeiten gesellschaftliche und subjektive Ansprüche mit Blick auf effektive Durchsetzungsstrategien ausgehandelt werden, die den subjektiven und gesellschaftlichen Bedingungen gerecht werden und ihnen angemessen sind.

Mit diesen Bemerkungen besonders zur dialogischen Relationierung der monologischen Kommunikationsschemata ist aber schon bei weitem die Reichweite des interaktionistischen Modells überschritten, d.h. diese Formulierungen sind ein kühner Vorgriff auf Gesichtspunkte, die im folgenden erst noch zu entwickeln sind; sie sind ein eher impressionistischer Formulierungsversuch einer dialogisch-kritischen Fassung des Problems der Unterrichtsmethode, der die Entwicklung der weiteren Gedankenführung ihr vorauseilend erahnt und den dabei zu Tage tretenden kaum von der Hand zu weisenden Zug der Leerformelhaftigkeit nicht verleugnen will. Die offenen Fragen müssen also als Probleme und Aufgaben den folgenden Arbeitsschritten übergeben werden:

So bleibt bezüglich der dialogischen Relationierung

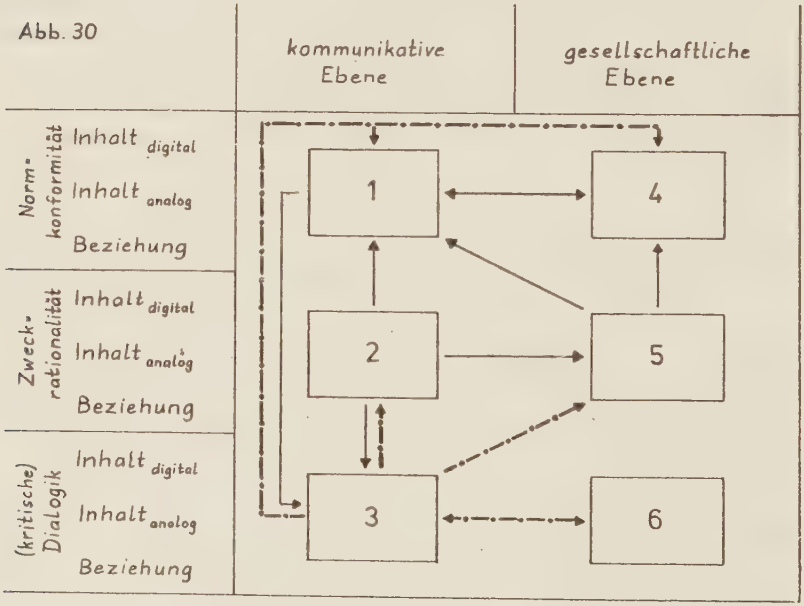
des Anlaß-Folge-Schemas unklar, nach welchen Gesichtspunkten eine wie auch immer kritische Analyse verhärteter Kommunikationsstrukturen vorgenommen werden soll und was sie für die Beziehungsstruktur und den weiteren Kommunikationsprozeß der Kommunikationspartner bedeuten kann. Bezüglich der dialogischen Relationierung des Zweck-Mittel-Schemas nun bleibt unklar, welche kommunikativen Strategien sich anbieten, um gesellschaftliche und subjektiv-individuelle Ansprüche in kommunikativ-solidarische Arbeitsaufgaben umzuformen, und in welcher Beziehung die dialogischen Aushandlungsprozesse bezüglich subjektiv-individueller und gesellschaftlicher Ansprüche und die realistischen Durchsetzungsstrategien besonders gegenüber letzteren stehen und inwieweit jene Aushandelungsprozesse selber Durchsetzungsstrategien, vielleicht auch gegenüber den subjektiv-individuellen Ansprüchen, bedürfen.

3.2.3. Ein Systematisierungsversuch der Beziehung zwischen Normkonformität, Zweckrationalität und (kritischer) Dialogik

In der Einleitung des Abschnittes 3.2. wurde einem Gedanken von J.Habermas folgend vermutet, daß die im 2. Kapitel phänomenologisch identifizierten drei Intentionalitätstypen des Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses, die Normkonformität, Zweckrationalität und (kritische) Dialogik mit den drei erkenntnisleitenden Interessen, dem "technischen", "praktischen" und "emanzipatorischen" Interesse korrespondieren, und zwar dergestalt, daß in jeder Kommunikation die beiden ersten Interesse- bzw. Intentionalitätstypen anthropologisch notwendig auftreten müssen; während das "emanzipatorische" Interesse und die kritische Dialogik zwar rudimentär in jede Kommunikation eingehen, sie allerdings in keinem relevanten Maße strukturieren kön-

nen, da sie von sedimentierten und expansiven gesellschaftlichen Machtstrukturen systematisch verschüttet werden. Diese Vermutung konnte in den Diskussionsabschnitten 3.2.1. und 3.2.2. gestützt werden, ohne daß aber schon deutlich geworden wäre, worin im Gegensatz zu den bemerkten dialogischen Elementen die Spezifik einer kritischen Dialogik bestehen könnte. Im Anschluß an die Kommunikationstheorie L.Krappmanns konnten allerdings vorsichtig schon einige Vermutungen zu dieser Frage formuliert werden, die hier weitergehend im Hinblick auf die folgenden Abschnitte schematisiert und programmatisch skizziert werden sollen:

Abb. 30



Die konzeptuelle Grundlage, auf der Abb. 30 basiert, beruht auf der analytischen Differenzierung des Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses einerseits in die drei Intentionalitätstypen und andererseits in die kommunikationstheoretische Mikroebene kommunikativen Geschehens

und die kommunikationstheoretische Makroebene gesellschaftlichen Geschehens, wie sie in 1.1. (vgl. bes. Abb. 9) vorgestellt worden sind, so daß in einer gegenseitigen Zuordnung beider Differenzierungsaspekte sechs Felder entstehen. Im einzelnen scheint es darüber hinausgehend sinnvoll, im Anschluß an die kommunikationstheoretischen Ausführungen von P.Watzlawick u.a. (1969) die Intentionalitätstypen zum einen entsprechend dem kommunikationstheoretischen Gegensatzpaar des Inhalts- und Beziehungsaspekts und zum anderen entsprechend demjenigen von digitalem und analogem Aspekt auszudifferenzieren, wobei sich allerdings nicht vier, sondern nur drei Unterkategorien ergeben, da der Beziehungsaspekt sich nicht mit dem digitalen Aspekt verbinden kann - eine digitale Thematisierung der kommunikativen Beziehung würde diese ja zum kommunikativen Inhalt machen.

Diese Schematisierung verspricht einen systematisierenden Überblick über die in 3.2.1. und 3.2.2. geführte kommunikationstheoretische Diskussion und die Entwicklung einer Perspektive zur Weiterarbeit, also die Bestimmung der kritischen Dialogik zu erleichtern. So kann man die Überlegungen L.Wittgensteins zum Sprachspiel als Ausführungen des Feldes (1) verstehen, dessen Beziehung zum Feld (2), also die Beziehung von kommunikativer und gesellschaftlicher Ebene der normkonformen Kommunikation besonders von G.H.Mead mit seinem Begriff des "generalisierten Anderen" bzw. des "me" thematisiert wird. Hier fiel aber bereits auf, daß Kommunikation niemals allein einem rigiden Anlaß-Folge-Schema folgen kann, sondern daß jedem Kommunikationsteilnehmer ein Freiraum für seine Individualität und Spontaneität - G.H.Mead spricht vom "I" - zugestanden werden muß, so daß sich eine Beziehung der Normkonformität zur Dialogik auf der kommunikativen Ebene ergibt. Diese ist hier aber noch recht einseitig konzeptualisiert, da diese Freiheit des Subjekts nur als 'Restgröße' eingeführt, also nicht positiv gefaßt wird, dergestalt, daß sie ihrerseits Momente der Normkonformität

gezielt in Dienst nehmen könnte. In diesem Sinne ist auch L.Krappmanns Theorie im wesentlichen eine Thematisierung der Beziehung der Felder (1), (3) und (4), während dagegen N.Luhmanns kommunikationstheoretischer Zugriff ganz anders erfolgt. Sein Interesse zielt nämlich auf den Komplex zweckrationaler Kommunikation, von wo aus sich auf der kommunikativen Ebene zwei weitere Bereiche erschließen, die Normkonformität und Dialogik, und zwar als kommunikative Intentionalitäten im Dienste der Zweckrationalität; d.h. zum einen werden sogenannte "generalisierte Medien der Problemlösung" mit ihren stabilen normkonformen Bedeutungs- und Sinnstrukturen unter Zwecke subsumiert und zum anderen kann eine zweckrationale Kommunikationsstrategie nicht auf die produktiven Leistungen der subjektiven Spontaneität, also auf die Erhaltung bzw. Erweiterung von unbestimmter Komplexität verzichten.

Die merkwürdigen Abhängigkeiten der Intentionalitätstypen besonders von der Zweckrationalität, ein Phänomen das hier, wie übrigens auch vorwiegend in 3.2.1. und 3.2.2., zunächst auf der kommunikationstheoretischen Mikroebene betrachtet werden soll, scheint in einer grundlegenden Differenz zwischen dem analogen und digitalen Kommunikationsaspekt begründet zu sein, welche sich auf die Intentionalitätstypen unterschiedlich auslegen. Digitale Kommunikation nämlich, die weitaus komplexer, vielseitiger und abstrakter als analoge ist (vgl. P.Watzlawick u.a. 1969, S.66) scheint der Zweckrationalität wesentlich näher zu stehen als jene, da sie auf die Kalkulation der Zweck-Mittel-Beziehung abhebt, die analytisch exakt erfaßt und strategisch konsequent verfolgt werden muß. Gerade das vermag die analoge Kommunikation aber nicht zu leisten, denn ihr fehlen die logischen Begriffe "wenn - dann", "entweder - oder", "nicht" usw., was allerdings nicht bedeutet, daß eine zweckrationale Analogkommunikation praktisch unmöglich ist, denn z.B. Tiere können nicht digital kommunizieren, sind aber gleichwohl in der Lage, ihre Be-

dürfnisse zweckrational zu befriedigen. Eine ähnlich enge Beziehung kann man mit Blick auf den analogen Kommunikationsaspekt und die normkonforme Kommunikationsintentionalität bemerken, denn jener weist ein vielfarbiges und stabiles semantisches Spektrum auf, das die Grundlage für alle normkonformen Interpretations- und Aktionsmuster bildet.

Entscheidend ist nun die Tatsache, daß zwar die analoge Kommunikation allein für sich auftreten kann, nicht aber die digitale, die immer auf jene angewiesen ist, da sie zwar logisch komplexe Beziehungs- und Abhängigkeitssysteme zu generieren vermag, aber die Elemente, mit denen sie operiert, nicht semantisch zu füllen in der Lage ist. In diesem Sinne gestaltet sich auch die Beziehung zwischen Normkonformität und Zweckrationalität; denn jene kann - logisch gesehen - allein für sich auftreten im Gegensatz zur Zweckrationalität, die parasitär auf die Muster normkonformer Regelhaftigkeit angewiesen ist, sie verplant und benutzt, ohne sie jedoch herzustellen oder zu regenerieren.

Vor einem solchen Hintergrund erscheint es völlig aussichtslos, eine kritische Dialogik in praktischer Absicht zu entfalten, da das dialogische Kommunikationsschema prinzipiell nicht mit dem monologischen, also mit der Normkonformität und Zweckrationalität vereinbar ist (vgl. 2.3.) und sich auch gegen sie nicht zu wehren vermag, sondern auf den Zufall des glücklichen Moments angewiesen ist, der seine intensivere Entfaltung, wenn auch quasi nur auf Widerruf, erlaubt. Die Ursache für diese resignative Perspektive scheint in einer unzulässigen Verkürzung der Betrachtung auf die kommunikationstheoretische Mikroebene, d.h. in der Vernachlässigung der Makroebene und der Interdependenzen beider Ebenen zu liegen. Dieses Defizit soll durch die Rezeption von J.Habermas' Überlegungen zu "Legitimationsprobleme(n) im Spätkapitalismus" (1973b) zu kompensieren versucht werden.

In dieser Schrift versucht J.Habermas, seinen Gedanken, daß sich das Gattungssubjekt mittels der Medien "Arbeit", "Sprache" und "Herrschaft" reproduziert, in einem system-theoretischen Zugriff auf die heutige Gesellschaftsformation auszulegen, wobei er eine Differenzierung in drei gesellschaftliche Subsysteme vorstellt, das "ökonomische", "sozio-kulturelle" und "politisch-administrative", die sich entweder entsprechend dem Anlaß-Folge- oder Zweck-Mittel-Schema oder gar entsprechend dem dialogischen Kommunikationsschema verhalten können. In Wirklichkeit ist es jedoch so, daß das ökonomische System streng zweckrational strukturiert ist, hierbei aber systematisch überlastet ist, da ihm häufig die eigentlich notwendigen Steuerungskapazitäten fehlen, so daß das politisch-administrative System staatsinterventionistisch ihm Beistand gewähren muß. Diese Aktivitäten richten sich in entsprechender Weise ebenfalls wieder am Zweck-Mittel-Schema aus, das seine Grenzen durch die Knappheit von zwei für den Aktionsradius des politisch-administrativen Systems entscheidenden Ressourcen erfährt, nämlich erstens durch den beschränkten Staatshaushalt und zweitens durch die Motivationsstrukturen der in die politisch-administrativen Aktivitäten involvierten Staatsbürger. Denn jene zweckrationalen Strategien sind auf stabile normkonforme Muster auf der kommunikativen Ebene partikularer Gruppen und der Makroebene der Gesellschaft insgesamt angewiesen, um sie enttäuschungssicher verplanen zu können (vgl. in Abb. 30 die Beziehung zwischen Feld (1) - (5) und (4) - (5). Sind diese nicht vorhanden, kann eine Legitimationskrise staatsinterventionistischer Tätigkeiten abgewehrt werden, indem die Zustimmung der Betroffenen, also die Legitimation zweckrational über entsprechende materielle Entschädigungen gewissermaßen erkauft wird (vgl. in Abb. 30 die Beziehung zwischen Feld (2) - (5)).

Die zumindest ständig latent vorhandene Legitimationskrise, in der sich unsere Gesellschaftsformation befindet,

scheint in einem noch z.T. traditionalistisch orientierten Sozialisationsmodus begründet zu sein, der lebensgeschichtlich stabile Muster kommunikativer Normkonformität hervorbringt, die zwar z.T. für die vom politisch-administrativen System verfolgten Zwecke dienstbar gemacht werden können, z.T. sich aber ihnen gegenüber dysfunktional verhalten. Die permanente Legitimationskrise könnte in diesem Sinne durch eine Umstellung des Sozialisationsmodus erfolgen, der Normkonformitätsmuster nicht mehr an gesellschaftlich allgemeingültige Deutungsmuster und Motivationsstrukturen bindet, sondern sie partikularisiert und sich so freimacht, sich im wesentlichen am Zweck-Mittel-Schema zu orientieren, dergestalt, "daß die Integration der inneren Natur (...) von rechtfertigungsbedürftigen Normen abgekoppelt würde." (J.Habermas 1973b, S.130) Damit aber wäre die politische Entmündigung des Subjekts abgeschlossen.

Denkmöglich ist allerdings noch eine andere Perspektive, nämlich die Akzentuierung des dialogischen Kommunikationsschemas, das auf der gesellschaftlich-politischen Ebene als politische Partizipation und auf der kommunikativen Ebene als Dialogik erscheint; seine Begründung steht aber noch weitgehend aus. Doch schimmern seine Strukturen schon in der Diskussion der dialogischen Momente bei L. Krappmann durch und aufgrund allgemeiner kommunikationstheoretischer Überlegungen können in Anlehnung an Abb.30 einige Markierungspunkte identifiziert werden:

So darf erstens nicht die Einsicht aufgegeben werden, daß die digitale Kommunikation der analogen zum einen unter zweckrationalen Gesichtspunkten überlegen, zum anderen aber wegen ihres semantischen Defizits auf sie angewiesen ist; und zweitens müßte einer Partikularisierung normkonformer Kommunikationsmuster, die die interventionistischen Staatstätigkeiten befördern, entgegengearbeitet werden, dergestalt, daß die Bedingungen der der Normkonformität nahestehenden analogen Kommunikation sich nicht naturwüchsig generieren (vgl. in Abb.30 die Beziehung zwi-

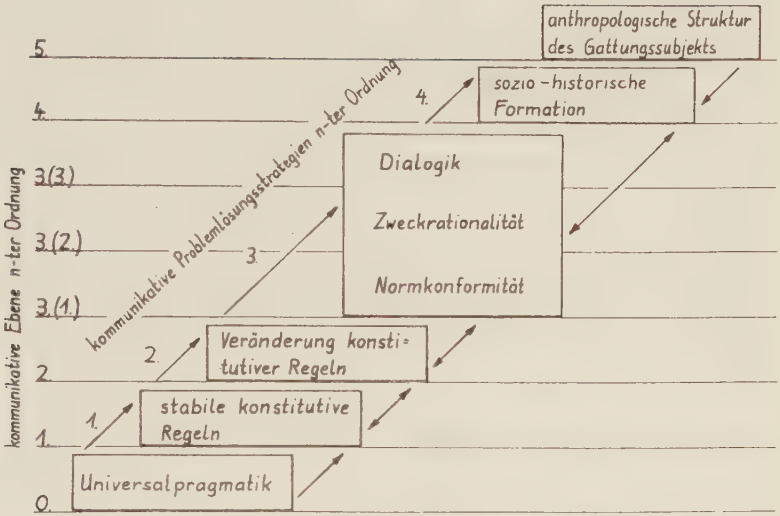
schen (1) - (4)), sondern produktiv-innovativ in Partizipationsstrategien eingehen (vgl. ebd. die Beziehung zwischen (3) - (6)), die gezielt die Techniken der Zweckrationalität (vgl. ebd. die Beziehung zwischen (3) - (2) und (3) - (6)) in Dienst nehmen und sich bewußt auf die Normkonformität beziehen (vgl. ebd. die Beziehung zwischen (3) - (1) und (3) - (4)).

Im Rahmen dieser Überlegungen können die Unzulänglichkeiten von L.Krappmanns dialogischer Kommunikationstheorie etwas deutlicher werden, denn er entfaltet das dialogische Moment erstens nur im Hinblick auf den analogen Kommunikationsaspekt und bezieht sich zweitens nur auf die kommunikationstheoretische Mikroebene. In einer solchen Beschränkung kann die Dialogik aber keine Eigenständigkeit gegen die Abhängigkeitsbestrebungen normkonformer und zweckrationaler Kommunikation gewinnen.

3.2.4. Ein kommunikationstheoretisches Stufenmodell

Die Programmatik für die Entwicklung einer Vorstellung einer kritischen Dialogik, die am Schluß des letzten Abschnittes deutlich werden konnte, nämlich im Rahmen des dialogischen Kommunikationsschemas die Transformation zwischen dem analogen und digitalen Aspekt und zweitens diejenige zwischen der kommunikationstheoretischen Mikro- und Makroebene zu klären, soll hier zunächst mit Hilfe eines kommunikationstheoretischen Stufenmodells (vgl. Abb.31), in Angriff genommen werden, um vor diesem allgemeinen kommunikationstheoretischen Rahmen im nächsten Abschnitt zwei kommunikationstheoretische Vorschläge, J. Habermas' "Diskurs"-Konzept und N.Luhmanns "Diskussions"-Konzept, auf ihre Bedeutung für eine kritische Dialogik prüfen zu können.

Abb. 31



In Abb. 30 war entsprechend der Unterscheidung in Abb. 8 eine kommunikationstheoretische Mikro- von einer Makroebene analytisch abgehoben worden, wobei besonders in Anlehnung an einen Gedanken von J.Habermas zur Legitimationsproblematik in unserer Gesellschaftsformation bestimmte ursächliche Abhängigkeiten konstatiert wurden. Eine solche Perspektive soll hier weiter verfolgt werden, indem logische Stufen des Kommunikationsprozesses identifiziert werden.

Die Schematisierung der Abb.31 setzt mit der kommunikationstheoretischen Ebene O. Ordnung ein, die einen - falls es ihn überhaupt gibt - anthropologisch invarianten Bestand an kommunikationskonstituierenden Elementen meint, der im Rahmen sprachphilosophischer Betrachtungen von J. Habermas (1971b) als Universalpragmatik bezeichnet und im folgenden im Zusammenhang mit seiner "Diskurs"-Konzeption noch weitergehend vorgestellt wird.

Im Übergang von dieser Ebene zur kommunikationstheoretischen Ebene 1. Ordnung, also in der sogenannten Problemlösungsstrategie 1. Ordnung, werden diese anthropologisch invarianten Momente systematisch in Anwendung gebracht, dergestalt, daß eine schier unübersehbare Vielzahl von Kommunikationsmöglichkeiten sich eröffnet, andererseits aber auch dergestalt, daß von der logisch nächst höheren Position der kommunikationstheoretischen Ebene 2. Ordnung, in diesem Chaos eine bestimmte Ordnung einer invarianten Struktur erkennbar wird, so daß man aufgrund dieser Stabilität von einem Kommunikationssystem (1.Ordnung) sprechen kann, dessen Merkmale besonders von P.Watzlawick und seinen Mitarbeitern untersucht werden (P.Watzlawick u.a. 1969, 1974).

Mehrere Merkmale und Eigenschaften interpersoneller Kommunikationsprozesse lassen esden Autoren berechtigt erscheinen, der Beschreibung von Interaktionszuständen das mathematische Modell der Gruppentheorie zugrunde zu legen: ein Interaktionssystem muß nämlich zunächst als Ganzheit begriffen werden; d.h. es besteht nicht aus einer Reihe von Elementen mit bestimmten Eigenschaften, die sich für sich entfalten und dann als Summe das Gesamtsystem ausmachen (P.Watzlawick u.a. 1969, S.119f); vielmehr bilden sie eine Übersummation, d.h. ihr Zusammenwirken läßt eine Einheit entstehen, die nicht allein als Summe der Einzelelemente zu verstehen ist, sondern etwas qualitativ Neues im Sinne einer neuen Ganzheit darstellt, die nicht in Teile aufspaltbar ist und bei der eine Veränderung eines jeden Einzelelements eine Veränderung des Gesamtsystems bedeutet. Damit ist aber noch nicht gesagt, daß sich die Struktur des Interaktionssystems grundlegend wandelt. Ganz im Gegenteil stellt sie sich als recht stabil heraus, indem sie Veränderungen eines Einzelelements mit der entsprechenden Veränderung eines anderen kompensiert und reguliert. Diese Tatsache legt nun einen Vergleich mit der mathematischen Gruppentheorie nahe (P.Watzlawick u.a.1974, S.21ff), die Regeln angeben kann, nach denen sich das Ver-

hältnis der Einzelelemente untereinander ändert, nicht aber die Struktur des Gesamtsystems.

Diese Konzeption kann eine weitergehende Differenzierung des Sprachspiel-Gedankens erschließen, der im Anschluß an L.Wittgenstein schon in Verbindung mit der Diskussion der kommunikationstheoretischen Ansätze G.H.Meads und N.Luhmanns weiterentwickelt wurde; denn der Sprachspiel-Konzeption liegt die Annahme eines bestimmten Verhältnisses von Wandel und Konstanz kommunikativer Prozesse zugrunde - was nämlich erst dazu berechtigt, von einem Sprachspiel zu sprechen, ist die Existenz von Regeln, die alle 'Mitspieler' befolgen und während des 'Spielprozesses' konstant beibehalten. Werden sie von einem 'Mitspieler' gebrochen, so ist das gesamte Spiel gestört und kann erst dann weitergeführt werden, wenn z.B. durch angedrohte oder tatsächlich vollzogene Sanktionen gegenüber dem 'Spielverderber' sichergestellt ist, daß es sich bei diesem Regelbruch um ein Versehen oder um eine durch eine rein situativ bedingte Unpäßlichkeit, also auf keinen Fall um eine einen Verallgemeinerungsanspruch erhebende Regelabweichung handelt. Wenn dagegen ein bestimmter Regelbruch im Spiel symptomatisch wird und die Beteiligten seine Ahndung nicht mehr für verfolgenswert halten, ja sich sogar dazu entschließen, ihn als neue Regel zu akzeptieren, ist ein neues Spiel entstanden, für das ebenfalls die Regelhaftigkeit und -konstanz konstitutiv, konkret aber durch neue andere Spielregeln definiert ist. Vermögen die Partner einen solchen gehäuft auftretenden Fehler nicht in eine neue Regel umzugießen und das Spiel insgesamt in ein anderes zu transformieren, zerfällt es.

Das Sprachspiel, wie es im Anschluß an L.Wittgenstein weiterhin genannt sei, ist also durch die Konstanz der es konstituierenden Regeln ausgezeichnet, die mit Bezug auf J.R.Searle (1971, S.54ff) konstitutive Regeln genannt werden sollen. Von ihnen müssen die regulativen Regeln (ebd.) unterschieden werden, die auf die Regelhaftigkeiten abhe-

ben, die sich im Rahmen der konstitutiven Regeln entfalten, indem die 'Spieler' im 'Spielprozeß' bestimmte Gewohnheiten und Vorlieben der Spielweise zeigen, ohne damit das Spiel an sich in Frage zu stellen. Wie jene Regeln der Rahmen für die regulativen Regeln sind und ihnen bestimmte Grenzen aufzwingen, konkretisieren diese die konstitutiven, indem sich letztere in ihnen erst ausdrücken, dabei aber ein gewisses Maß an subjektiver Freiheit den Spielern als Ausdrucksmöglichkeit für ihre Persönlichkeit zugestehen.

Im Sprachspiel gibt es also zwei Typen von Regeln: die konstitutiven definieren allererst das Sprachspiel und garantieren ihm eine strukturelle Konstanz, während die regulativen sich im Rahmen jener entfalten und innerhalb dieser Grenzen eine schier unendliche Fülle von Varianzen produzieren und Veränderungen und Wandlung des Kommunikationsprozesses bedingen. Eine abstrakte Fassung dieses Gedankens stellt die mathematische Gruppentheorie dar.

Es wurde schon angedeutet, daß unter bestimmten Umständen die Einhaltung bestimmter konstitutiver Kommunikationsregeln mit den Motivationsstrukturen der Betroffenen unvereinbar wird. Wenn in diesem Falle die Kommunikation nicht zerfallen soll, werden kommunikative Problemlösungsstrategien 2. Ordnung nötig, die die bisherigen konstitutiven Regeln zu regulativen erklären und neue konstitutive Regeln schöpfen können; d.h. also jene ursprünglich konstitutiven Regeln als nun regulative zu umfassen vermögen.

P.Watzlawick u.a. (1974, S.123f) machen darauf aufmerksam, daß es wiederum L.Wittgenstein (1956, S.100) war, der hierfür entscheidende Anregungen lieferte, indem er sich auf ein Spiel (Brettspiel) bezieht, das zunächst von den Spielern ohne eine bestimmte Strategie, sozusagen blind gespielt wird. Werden sie nun aber darauf aufmerksam gemacht, daß es einen - ihnen bisher unbekannten - Trick gibt, der demjenigen, der anfängt, sicher zum Sieg ver-

hilft, so ist das alte Spiel zerstört und ein neues an seine Stelle getreten: Die konstitutiven Regeln, also die Grundlagen, die das Spiel in seinem Verlauf bestimmten, indem sie es als ein bestimmtes Spiel erst konstituierten, haben sich geändert. P.Watzlawick u.a. (1974, S.30) nennen einen solchen Wandel eine Lösung 2. Ordnung. Auch in Interaktionssystemen kann man solche Veränderungen beobachten, wenn die gewohnten 'Spielregeln' nicht mehr eingehalten werden können, weil z.B. das Kind eingeschult, zum Militär eingezogen wird, sich von sich aus von den Eltern durch Ergreifen eines Berufs oder durch Heirat löst, der Vater pensioniert wird o.ä..Watzlawick u.a. (1969, S.135ff) nennen diese Vorgänge "Neukalibrierung" und erläutert sie durch folgenden Vergleich: Beim Autofahren kann man seine Geschwindigkeit in einer gewissen Variationsbreite durch die Regulation des Gaspedals, also der Benzinzufuhr zum Motor verändern. Um die hierbei gesetzten Grenzen allerdings zu überschreiten, muß eine Strategie angewandt werden, die eine logische Stufe höher steht als das Gasgeben und sich dazu so verhält wie die konstitutiven Regeln zu den regulativen: der Fahrer muß den Gang wechseln und damit das Beziehungssystem von Fahrer und Auto und deren gemeinsamer Umwelt der Landstraße neukalibrieren. Angesichts des Problems der Geschwindigkeitsänderung handelt es sich also nicht um eine Lösungsstrategie 1. Ordnung wie es lediglich beim Gasgeben der Fall wäre, sondern um eine Lösungsstrategie 2. Ordnung. Mit ihnen befaßt sich das mathematische Modell der logischen Typenlehre (vergl. P.Watzlawick u.a. 1974, S.24ff), das so eine Ergänzung zum Modell der Gruppentheorie darstellt, das zwar Veränderungen zwischen den Gruppenelementen thematisiert aber dabei immer von der Konstanz des Gesamtsystems ausgeht.

Lösungsstrategien 2. Ordnung beziehen sich also auf Veränderungen der konstitutiven Regeln und bewirken damit eine Änderung des Sprachspiels, indem in das Interaktionssystem ein neues Element aufgenommen wird, so daß sich

der Rahmen des Systems erweitert und es eine Qualität bekommt, die nicht in das alte System integrierbar ist, sondern es zerstört und die Interaktionspartner zur Neukalibrierung zwingt. Im Rahmen dieses neu entstandenen Systems erscheint die so gefundene Lösung als eine Lösung 1. Ordnung, da sie sich auf die neuen konstitutiven Regeln als Basis bezieht, während sie vom ersten System aus überraschend und eigentlich unerklärlich wirken muß. Auch dieses neue System kann nun zu einem erweiterten verändert werden usw., wobei alle anderen Lösungsstrategien für das erste ursprüngliche System den Charakter der 2. Ordnung haben, die eben dadurch ausgezeichnet ist, daß eine Lösung durch eine Erweiterung des Systems erfolgt.

In der Vielzahl der möglichen Problemlösungsstrategien 2. Ordnung kann nun von der kommunikationstheoretischen Ebene 3. Ordnung eine bestimmte invariante Ordnung erkannt werden, indem in den kommunikativen Geschehen die Intentionalitätstypologie von Normkonformität, Zweckrationalität und Dialogik hervortritt, zwischen denen selbst wiederum, wie schon in 3.2.3. bemerkt, eine bestimmte Abhängigkeit besteht, dergestalt, daß die Zweckrationalität, die besonders die Möglichkeiten digitaler Kommunikation auszunutzen trachtet, einerseits der Normkonformität überlegen, andererseits aber in parasitärer Weise auf sie angewiesen ist. Damit werden also die Defizienzen der Zweckrationalität deutlich als die Unfähigkeit, selbst eine Tradition stabiler normkonformer Handlungs- und Erlebensmuster aufzubauen, so daß bestimmte kommunikative Probleme allein mit ihrer Hilfe unlösbar sind. So können Problemlösungsstrategien 2. und selbstverständlich auch 1. Ordnung erfolglos bleiben, wenn zu einer falschen Problemlösungsstrategie 3. Ordnung gegriffen wird, nicht nur dergestalt, daß man sich auf Normen kommunikativen Geschehens ungeschickterweise in einer Situation besinnt, in der ein normativer Konsens keineswegs besteht, sondern allererst herzustellen wäre, sondern auch dergestalt, daß ver-

sucht wird, bestimmte Ziele zweckrational zu verfolgen, ohne daß die entsprechenden Motivationsstrukturen der Betroffenen als notwendige Mittel vorhanden sind. Besonders fatal ist eine solche verfehlte zweckrationale Problemlösungsstrategie auch deshalb, weil sie progressiv zur Erosion gemeinsamer Normkonformitätsmuster beiträgt, indem sie diese parasitär zu verzwecken sucht und damit zerstört, was der Fall verdeutlichen könnte, daß z.B. Kommunikationspartner A sich zweckrational um das Vertrauen des mißtrauischen Kommunikationspartners B bemüht, indem er sich auf ihre Gemeinsamkeiten besinnt und sie in dem Moment zerstört, in dem B die implizite Zweckrationalitätsintention bemerkt und so sein Mißtrauen bestärkt sieht. Es bleibt also zu fragen, ob es eine kommunikative Problemlösungsstrategie 3. Ordnung gibt, die nicht nur der Normkonformität, sondern auch der Zweckrationalität überlegen ist, indem sie zum einen gemeinsame Motivationsstrukturen aufzubauen und zum anderen zweckrational bestimmte Bedingungen zu Mittel zu machen vermag; dieser Gedanke bindet sich als aussichtsreiche Perspektive an das noch im Einzelnen zu bestimmende dialogische Kommunikationsschema.

Wie diese kommunikativen Schemata in den Dienst der logisch nächst höheren Ebene, der sozio-historischen Formation, gestellt werden, konnte schon im Abschnitt 3.2.3. geklärt werden, wobei sich hier nun aber auch die Frage stellen muß, wie man sich eine kommunikative Problemlösungsstrategie 4. Ordnung, also eine gesellschaftlich-politische, vorstellen muß, die auf die Dialogik als Problemlösungsstrategie 3. Ordnung aufbaut.

Schließlich bleibt noch auf die kommunikationstheoretische Ebene 5. Ordnung hinzuweisen, nämlich auf die anthropologische Struktur des Gattungssubjekts, das der Konzeption J.Habermas' zufolge sich in den Medien "Arbeit", "Sprache" und "Herrschaft" reproduziert und sich in den Medien des "technischen", "praktischen" und "emanzipatorischen" Interesses definiert.

Das kommunikationstheoretische Stufenmodell umfaßt also 6 Stufen, deren 0. und 5. anthropologisch invariant sind und die Basis darstellen für die Vielfalt kommunikativ-interpersoneller und gesellschaftlich-kommunikativer Prozesse, die sich von der kommunikationstheoretischen Ebene der 1. bis zur 4. Ordnung erstrecken und interdependent verbunden sind. Diese Abhängigkeitsverhältnisse können produktiv von den Kommunikationsteilnehmern genutzt werden, indem sie gezielt ihre Intentionen dadurch verfolgen, daß sie im Rahmen kommunikativer Problemlösungsstrategien 1. bis 4. Ordnung jeweils bestimmte kommunikative Regelhaftigkeiten auf den kommunikationstheoretischen Ebenen 1. bis 4. Ordnung ansprechen.

3.2.5. Kritische Dialogik - eher ein "Diskurs" oder eher eine "Diskussion"?

Vor dem schematischen Abriß dieses kommunikationstheoretischen Stufenmodells sollen zwei kommunikationstheoretische Ansätze diskutiert werden, die sich in bedeutenden kommunikationstheoretischen Punkten wesentlich widersprechen, damit aber von einem übergeordneten Standpunkt aus die Chance bieten, sich in ihren jeweiligen Differenzen und Defizienzen zu ergänzen - ich meine die "Diskurs"-Konzeption von J.Habermas und die "Diskussion"-Konzeption von N.Luhmann. Diese hier angedeutete produktive Synthese kann aber erst im Abschnitt 3.2.6. in Angriff genommen werden.

J.Habermas geht bei der Entwicklung seiner kommunikationstheoretischen Überlegungen von der Annahme aus, daß allem gesellschaftlichen Verhalten eine Regelhaftigkeit zukommt, die zunächst durch konstitutive Regeln im Sinne eines Sprachspiels und im weiteren Sinne durch sozio-historisch umfassende Regeln determiniert wird, die sich mit

Hilfe gesellschaftlicher Organisationsprinzipien formulieren lassen. Auf die Spitze getrieben bedeutet dies, daß jede Kommunikation in den Rahmen der Konstituentien der gesellschaftlichen Entwicklungslogik, nämlich "Arbeit", "Sprache" und "Herrschaft" und damit zumindest bisher in einen sozio-historischen Prozeß eingebettet ist, der dadurch charakterisiert ist, daß die sein Wesen kennzeichnende Vernünftigkeit des Menschen sich nur in der Beziehung zur äußeren Natur, d.h. in der Arbeit, nicht aber gegenüber der Gesellschaft voll entfaltet, denn diese ist durch Herrschaft geprägt, die jede sozialkritische Vernunft unterdrückt. Die Geschichte ist also eine Geschichte der unterdrückten Vernunft. Doch diese Repression konnte nicht vollkommen sein, da der Gedanke einer herrschaftsfreien Gesellschaft nicht nur als Idee vorschwebt und nicht an den durch nicht unmittelbar einsichtige Herrschaftsmanipulation bedingten Restriktionen der sich als quasinaturhaft ausgebenden sozialen Umwelt völlig zerschellen oder im aussichtslosen Kampf mit ihnen in endgültige Resignation umschlagen kann, sondern dem Menschen und der Gattung steht die Idee der Freiheit und Emanzipation in Gestalt der Sprache manifest vor Augen: "Das Interesse an Mündigkeit schwebt nicht bloß vor, es kann a priori eingesehen werden. Das, was uns aus Natur heraushebt, ist nämlich der einzige Sachverhalt, den wir seiner Natur nach kennen können: die Sprache. Mit ihrer Struktur ist Mündigkeit für uns gesetzt. Mit dem ersten Satz ist die Intention eines allgemeinen und ungezwungenen Konsensus unmißverständlich ausgesprochen." (J.Habermas 1971g, S.163)

Was zunächst als recht schwierig erscheint, wird hier etwas deutlicher: Wenn nämlich davon ausgegangen wird, daß jede Kommunikation durch die Konstitutientien der gesellschaftlichen Evolution, "Arbeit", "Sprache" und "Herrschaft" bestimmt ist, stellt sich die Frage nach der Vermittlung zwischen diesen recht weit auseinanderliegenden Ebenen, die J.Habermas dadurch zu beantworten versucht,

daß er von der anthropologischen Annahme ausgeht, daß auch der Kommunikationsprozeß durch die Unterdrückung der Vernunft gekennzeichnet ist, die der des Geschichtsprozesses ähnlich ist und in der kommunikationstheoretischen Analyse der Sprache aufgedeckt werden kann. Es wird also vermutet, daß zwischen den Konstituentien der gesellschaftlichen Evolution, also den Medien der gesellschaftlichen Reproduktion "Arbeit", "Sprache" und "Herrschaft" und den Medien der Definition des Lebens, dem "technischen", "praktischen" und "emanzipatorischen" Interesse auf der einen Seite und der Kommunikation und speziell der Sprache auf der anderen eine enge Beziehung besteht; denn sowohl das Gattungssubjekt wie auch das kommunizierende Individualsubjekt muß sich in einer bestimmten Weise gegenüber der äußeren Natur verhalten, ebenso müssen sich beide in bestimmter Weise zu sozio-historischen Normen und schließlich gegenüber der eigenen'inneren Natur', also der psychischen und besonders motivationalen Struktur verhalten. Allein diese Parallele legt schon die Vermutung nahe, daß es für die Kommunikation anthropologische Regelhaftigkeiten geben muß, deren Erscheinungsweise darüber entscheidet, ob in der Kommunikation die menschliche Fähigkeit zur Vernunft freigesetzt oder unterdrückt wird, und daß diese aufs engste mit den ja letztlich auch anthropologisch begründeten Regelhaftigkeiten auf der Ebene der Sozio-Historie verbunden sind. Dieses großartige Programm vermag J.Habermas aber nur ansatzweise auszuführen und zu skizzieren: auf der einen Seite gilt es nämlich, die anthropologische Regelhaftigkeit aller Kommunikation in der Universalpragmatik (vgl. J.Habermas 1971b, S.109ff) zu bestimmen und auf der anderen Seite die Regelhaftigkeit sozio-historischer Prozesse, wobei beide Seiten miteinander zu verknüpfen sind (J.Habermas 1971a, S.19).

Hiermit ist seine kommunikationstheoretische Untersuchungsmethodologie vorgezeichnet. J.Habermas bemüht sich nämlich im Rahmen seiner Universalpragmatik, gleichsam "in

der Horizontale vorgenommene Rekonstruktionen" (J.Habermas 1971c, S.174, Anm.2) der anthropologisch fundamentalen Regelsysteme kommunikativer Prozesse vorzulegen, die für die genetischen Theorien der ontogenetischen oder gesellschaftlichen Sprachentwicklung einerseits nur eine Vorarbeit sein können, andererseits aber die Voraussetzung für sie darstellen und so durch sie auch nicht verifiziert oder in Frage gestellt werden können (ebd. S.175). Die verheißungsvollste Perspektive dieser Verkoppelung von anthropologisch orientierter Kommunikationstheorie und geschichtsphilosophisch orientierter Gesellschaftstheorie ergibt sich nun, wenn es möglich wird, nach der Identifizierung der universalpragmatischen Regelsysteme einen Modus ihrer Ausprägungsmöglichkeiten zu bestimmen, der die sonst unterdrückte Vernunft freisetzt und damit für den sozio-historischen Prozeß, in den diese Kommunikation eingebettet ist, eine Lebensform vorzeichnet, die bei der Kenntnis der gesellschaftlichen Evolutionslogik als eine bestimmte Ausprägung der universalen gesellschaftlichen Konstituentien zu einer häufig noch zukünftigen und von J.Habermas im Vorgriff als "postmodern"(J.Habermas 1973b, S.31) bezeichneten Gesellschaftsformation hypothetisch skizziert werden könnte. Da aber diese Kenntnis nicht vorliegt, kann der einzig sichere Zugriff auf Emanzipation nur mittels und in jener bestimmten Kommunikationsart, dem Diskurs gelingen. J.Habermas formuliert diesen Gedanken, der innerhalb seiner Kommunikationstheorie eine Schlüsselposition innehat, folgendermaßen:

"Mit der Einsicht in diese invarianten Strukturen (anthropologisch fundamentale kommunikative aber auch linguistische und kognitive Regelsysteme - d.Verf.) wächst die Möglichkeit der Kritik, das heißt der Unterscheidung zwischen prinzipiell aufhebbaren Normen des Denkens und des Handelns einerseits und jenen quasitranszendentalen Regeln, die auf sozio-kultureller Stufe Kognition und zweckrationales Handeln, kommunikative Verständigung und Interaktion selber ermöglichen. In dem Maße wie diese kritische Unterscheidung zu Bewußtsein kommt, kann auch der durch Traditionsfortbildung bestimmte Prozeß der kulturellen Definition und naturwüchsigen Redefinition des Lebens einer kol-

lektiven Selbstkritik zugänglich werden. Die umgangssprachliche Kommunikation könnte im selben Maße aufhören, kulturelle Überlieferungen oder technokratische Gegenideologie bloß zu vermitteln, vielmehr könnten die Grundnormen vernünftiger Rede zum Organisationsprinzip eines diskursiv interpretierenden Willensbildungsprozesses erhoben werden." (J.Habermas 1971c, S.281 - Hervorhg.v.Verf.)

Um die Grundlage seiner Gesellschafts- und Geschichtstheorie und andererseits seiner Kommunikationstheorie zu sichern und den Gedanken der Emanzipation auf sozio-kultureller und kommunikativer Ebene weitergehend zu verfolgen, muß die strukturelle Bestimmung des Diskurses zum vordringlichsten und zentralen Anliegen werden. J.Habermas nimmt diese Aufgabe in Angriff, indem er von der Sprechakttheorie ausgehend vier universale Sprechakte identifiziert, die in Referenz an die Medien der gesellschaftlichen Reproduktion und Definition des Lebens formuliert sind (J.Habermas 1971b, S.111ff und 1975, S.28ff):

1.) Konstative Sprechakte beziehen sich auf die Umwelt, über die eine Aussage mit dem Geltungsanspruch der Wahrheit gemacht wird, die im propositionalen Teil einer Äußerung erscheint.

2.) Regulative Sprechakte treten dagegen im illokutiven Teil einer Äußerung auf; sie bestimmen den Modus der zwischenmenschlichen Beziehung, die der Sprecher zum Hörer mit diesem Sprechakt eingeht, und beziehen sich damit auf die sozio-historische Normativität, so daß der mit ihnen vorgetragene Geltungsanspruch auf die Richtigkeit bzw. Angemessenheit interaktiven Verhalten zielt.

3.) Die repräsentativen Sprechakte dienen dazu, gegenüber dem Hörer den pragmatischen Sinn der Selbstdarstellung des Sprechers, also seine Intentionen, Einstellungen und Expressionen auszudrücken. Sie vermitteln damit zwischen dem Kommunikationspartner und seiner inneren Natur, d.h. besonders zwischen seiner Motivationsstruktur und der des Sprechers und erheben einen Geltungsanspruch auf Wahrhaftigkeit.

4.) Schließlich erscheinen in allen Äußerungen kommunika-

tiven Sprechakte, die allererst den pragmatischen Sinn der Rede ermöglichen, indem sie ihn 'zur Sprache bringen', d.h. in Sprache fassen und mitteilbar machen. Ihr Geltungsanspruch zielt auf Verständlichkeit.

Diese vier universalen Sprechakte sind also eng mit den Konstituentien gesellschaftlicher Evolution verbunden, indem letztere als Umweltregionen des kommunizierenden Subjekts in der Kommunikation und Sprache erscheinen (J. Habermas 1975, S.38): die äußere Natur erscheint in den Konstitutiva, die einen Wahrheitsanspruch erheben und dem Subjekt im wesentlichen kognitive Leistungen abverlangen; die kulturell-normative Gesellschaft erscheint in den Regulativa, die einen Geltungsanspruch auf Richtigkeit bzw. Angemessenheit erheben und dem Subjekt im wesentlichen interaktive Leistungen abverlangen; die innere Natur des Subjekts erscheint in den Repräsentativa, die einen Wahrhaftigkeitsanspruch erheben und dem Subjekt im wesentlichen expressive Leistungen abverlangen; und auch die Sprache selbst erscheint im Medium der Sprache (was z.B. der reflexive Sprachgebrauch, die indirekte Rede, das Zitat, der Verweis usw. verdeutlicht), und zwar in den Kommunikativa, die einen Geltungsanspruch auf Verständlichkeit erheben und dem Subjekt im wesentlichen linguistische Leistungen abverlangen. Wie nun das "technische" Erkenntnisinteresse auf die Erweiterung der Herrschaft über die äußere Natur zielt und deshalb sich verfestigte Wahrheitsansprüche problematisieren muß, und das "praktische" Erkenntnisinteresse die gesellschaftliche Normativität durch die Stabilisierung der Geltungsansprüche der Richtigkeit bzw. Angemessenheit kommunikativen Verhaltens zu sichern sucht, hebt das "emanzipatorische" Erkenntnisinteresse auf dessen Problematisierung ab, die selbst wiederum an das Medium der Kommunikation und Sprache gebunden ist. Diese muß hier also so strukturiert sein, daß das, über das diskutiert wird und das Perspektiven für die gesellschaftliche Entwicklung auf eine herr-

schaftsfreie Gesellschaftsordnung hin freilegen soll, nicht durch die Art und Weise der Kommunikation selber verzerrt wird. D.h. die Kommunikation muß so strukturiert sein, daß die Vernunft der Kommunikationsteilnehmer nicht unterdrückt wird und sich frei entfalten kann; nur unter diesen Bedingungen kann sinnvoll vom "Diskurs" gesprochen werden. Er läßt sich mittels der vier Sprechakte beschreiben, indem von einem Machtgleichgewicht unter den Kommunikationsteilnehmern ausgegangen wird, das sich dadurch ausdrückt, daß alle die gleichen Chancen haben, eigene Geltungsansprüche anzumelden und andererseits die von den anderen Kommunikationsteilnehmern vorgebrachten zu problematisieren. Eine solche Regelhaftigkeit kommunikativer Prozesse, die auf kommunikativer Ebene die Emanzipation bedeutet und bezogen auf die gesellschaftliche diese vorbereitet, der "Diskurs" also, kann im Einzelnen folgendermaßen umrissen werden:

"Unter der Voraussetzung, daß alle Gesprächsteilnehmer die gleiche Chance haben, Kommunikativa zu verwenden, d.h. Kommunikationen herbeizuführen sowie durch Rede und Gegenrede, Frage und Antwort zu perpetuieren, kann durch eine chancengleiche Verwendung der Konstativa (...), d.h. durch die Gleichverteilung der Chancen, Deutungen, Behauptungen, Erklärungen und Rechtfertigungen aufzustellen und deren Geltungsansprüche zu begründen oder zu widerlegen, die Grundlage dafür geschaffen werden, daß keine Vormeinung auf Dauer der Thematisierung und der Kritik entzogen bleibt." (J.Habermas 1971b, S.137)

Darüberhinaus muß sichergestellt sein, daß die vorgetragenen Äußerungen nicht durch herrschaftsdurchsetzte Beziehungen unter den Kommunikationsteilnehmern verzerrt werden, sondern die Entfaltung der Vernunft durch eine interpersonelle Struktur, ähnlich der von L.Krappmann entworfenen, gesichert wird:

"In der idealen Sprechsituation sind nur Sprecher zugelassen, die als Handelnde gleiche Chancen haben, Repräsentativa zu verwenden; denn nur das reziproke Zusammenstimmen der Spielräume jeweils individueller Äußerungen und das komplementive Einpendeln von Nähe und Distanz bieten die Gewähr dafür, daß die Subjekte in dem, was sie wirklich tun und meinen, vor sich und anderen transparent sind und nötigenfalls ihre extraverbalen Äußerungen in sprachliche

übersetzen können. Diese Gegenseitigkeit ungekränkter Selbstdarstellung impliziert ferner eine Reziprozität von Verhaltenserwartungen, die Privilegierungen im Sinne einseitig verpflichtender Handlungsnormen ausschließt. Diese Symmetrie von Berechtigungen und Verpflichtungen kann wiederum nur durch die chancengleiche Verwendung der Regulativa gewährleistet werden, d.h. durch die Gleichverteilung der Chancen, zu befehlen und sich zu widersetzen, zu erlauben und zu verbieten, Versprechen zu geben und abzunehmen, Rechenschaft abzulegen und zu verlangen." (J.Habermas 1971b, S.138f)

Nach diesen Ausführungen kann eine Einschätzung der Habermas'schen Diskurs-Theorie als Vorbereitung für den Vergleich mit N.Luhmanns Alternativvorschlag gelingen. Es waren im letzten Abschnitt im Rahmen des kommunikationstheoretischen Stufenmodells mehrere analytische hierarchisch angeordnete Ebenen kommunikativer Prozesse skizziert worden, womit sich eine bestimmte Typologie von kommunikativen Lösungsstrategien ergab. Habermas' Diskurs-Theorie setzt nun nicht auf der ersten, sondern auf der fünften Ebene an, wo er drei Medien gesellschaftlicher Reproduktion und drei erkenntnisleitende Interessen des Gattungssubjekts identifiziert. Darüberhinaus ist seine Annahme entscheidend, daß die Gattungsgeschichte eine Geschichte von Unterdrückungsversuchen der menschlichen Vernunft ist, deren Spur sich als "emanzipatorisches" Erkenntnisinteresse durch die Geschichte zieht. Eine Befreiung, d.h. die Umstrukturierung der Gesellschaftsordnung und Entwicklung der "postmodernen" Gesellschaftsformation kann auf der 3. Ebene nicht auf das Anlaß-Folge-Schema bauen, da dieses gerade von der Sicherung des status quo ausgeht, aber auch nicht auf das Zweck-Mittel-Schema, da zum einen das erstrebte Ziel noch gar nicht genau identifiziert ist und zum anderen nur in einem dialogischen Kommunikationsprozeß bestimmt werden kann, um nicht mit zweckrationalen Durchsetzungsmitteln das Ziel der herrschaftsfreien und dialogisch strukturierten Gesellschaftsordnung zu unterlaufen. Damit ergibt sich als allererste Aufgabe die Bestimmung einer bestimmten Kommunikations-

struktur, und zwar des Diskurses als einzig angemessener Durchsetzungs- bzw. Entwicklungsstrategie einer auf Emanzipation zielenden Gesellschaftsreform.

Diese Bestimmung des Diskurses bleibt aber unzureichend, da sie nur im Hinblick auf die postulierte "postmoderne" Gesellschaftsformation hin und mittels eines Kategoriensystems erfolgt, das mit dem der gesellschaftlichen Evolution rückverbunden ist und in ihm gewissermaßen aufgeht. Daraus ergeben sich zwei bedeutende Defizite der Diskurs-Theorie: Der Diskurs ist konzeptuell nicht mit den Strukturen der Interaktionssysteme verbunden, so daß unklar bleibt, ob und wie er bei kommunikativen Problemen als Lösungsstrategie eingesetzt werden kann - dieser Kritikpunkt zielt also auf die Praxisferne bzw. praktische Folgenlosigkeit der Theorie. Versucht man nun aber, diese Theorie vor dem Hintergrund der Regelhaftigkeiten von Interaktionssystemen auf jener ersten analytischen Ebene kommunikativer Prozesse zu diskutieren, wozu Habermas selbst besonders durch eine entsprechende Beschreibung der Repräsentativa und Regulative im Diskurs ermutigt, ergeben sich zweitens Widersprüchlichkeiten, indem die sprechakttheoretisch ausdifferenzierte Diskurs-Theorie einen überspannten Erklärungsanspruch erhebt: Es scheint nämlich problematisch zu sein, daß die Beschreibung des Diskurses mit Kategorien erfolgt, deren Geltungsbereich auf Interaktionssysteme und Lösungsstrategien besonders 1. und 2. Ordnung abhebt.

So wird der Diskurs als eine Kommunikation gedacht, deren besondere Leistung sich im Rahmen des Inhaltsaspekts (vgl. P.Watzlawick u.a. 1969, S.53ff) realisiert, indem über Geltungsansprüche diskutiert wird und Interpretationen erstellt und abgewogen werden: "Im Diskurs sind die Beteiligten ausschließlich auf die Explikation von Sinnzusammenhängen gerichtet." (J.Habermas 1971c, S.200 - i.Org.hervorg.) Gleichzeitig muß aber darüberhinaus sichergestellt sein, daß die Kommunikationsteilnehmer nicht nur

meinen, eine herrschaftsfreie Kommunikation zu führen, in Wirklichkeit aber Argumente in die Diskussion tragen, die durch in der interpersonellen Beziehung sich manifestierten Macht verzerrt sind; um die Aufgabe des Diskurses bezüglich des Inhaltsaspekts zu realisieren, muß also eine bestimmte Beziehungsstruktur mit jenen korrespondieren (J.Habermas 1971b, S.138): Die Kommunikationsteilnehmer sind auf das allein zugelassene Motiv der kooperativen Wahrheitssuche (J.Habermas 1973a, S.386) verpflichtet, womit also ausdrücklich Motive, die sich auf den Beziehungsaspekt beziehen, ausgeschlossen sind. Weitergehend wird dann aber dieser Gedanke durch den Imperativ ausgeführt, daß allen Kommunikationsteilnehmern die gleiche Chance bei der Ergreifung der vier universalen Sprechakte zukommen muß.

Auf der einen Seite die Beziehungsstruktur im Diskurs als streng symmetrische festzuschreiben und auf der anderen Seite auf der Ebene des Inhaltsaspekts einen dynamischen Prozeß der Wahrheitssuche zu fordern, impliziert nun aber eine Widersprüchlichkeit. Denn unausgesprochen bedeutet das, daß die Diskursteilnehmer noch ein zweites Interesse verfolgen müssen, nämlich das Motiv, die streng symmetrische Beziehungsstruktur zu erhalten und nicht zu gefährden. Dieses Motiv widerspricht aber dem ersten; denn wenn es durchgehalten werden will, muß es auf den Inhaltsaspekt, also auf die Hervorbringung und Wahrnehmung von Argumenten, einen restriktiven Einfluß ausüben, dergestalt, daß alles abgewehrt und ausgespart wird, was die symmetrische Beziehungsstruktur gefährden könnte. Die freie Wahrheitssuche, die nur an der Sache orientierte Problematisierung von Geltungsansprüchen, die andere Diskursteilnehmer erheben, und das Vertreten von eigenen Geltungsansprüchen gegenüber Diskursteilnehmern, die diese nicht billigen, stößt damit an eine Grenze.

Eine allerdings nur scheinbare Lösung für dieses Paradox bietet sich in der idealisierenden Annahme an, daß

alle Diskursteilnehmer die Fähigkeit besitzen, eine kommunikativ-symmetrische Beziehungsstruktur zu halten, ganz unabhängig von dem inhaltlichen Diskussionsverlauf. Eine solche Annahme, zu der J.Habermas zu neigen scheint (J. Habermas 1971c, S.201) würde aber der universalpragmatischen Beschreibung des Diskurses widersprechen und diese Konzeption sprengen. Denn die Repräsentativa stellen ja gerade eine Beziehung zur "inneren Natur" des Subjekts her, d.h. zu seinen Motiven und Intentionen. Wird diese Kategorie aber aufgegeben oder durch idealisierende Annahmen 'verwässert', wird unklar, was es bedeuten kann, von der "Gegenseitigkeit ungekränkter Selbstdarstellung" (J. Habermas 1971b, S.138) zu sprechen, und wird im weiteren die Konzeption einer auf Emanzipation zielenden Theorie selbst zweifelhaft, da die Region der "inneren Natur" auf der Ebene der Gesellschaftstheorie den Schlüsselpunkt für das emanzipative Interesse darstellt, welches an die Funktion des Ich, im Konflikt zwischen Triebansprüchen und gesellschaftlichen Zwängen eine Identität aufzubauen und Legitimationen gesellschaftlicher Ansprüche kritisch in Frage zu stellen (J.Habermas 1971g, S.163), d.h. allererst an die Aktualisierung von Repräsentativa gebunden ist. Der im Rahmen einer Gesellschafts- und Geschichtstheorie entwickelte Erklärungsanspruch der Habermas'schen Theorie wird also dadurch überspannt, daß er mit kommunikationstheoretischen Kategorien auf der Ebene von Interaktionssystemen ausgeführt wird.

Einen solchen oder ähnlichen Vorwurf wird man der ganz anders begründeten Kommunikationstheorie N.Luhmanns nicht machen können. Dennoch ist ein Vergleich beider Ansätze möglich und besonders vor dem Hintergrund des unterrichtsmethodischen Problems einer Verbindung des dialogischen mit dem zweckrationalen Kommunikationsschema im Rahmen eines kritischen Ansatzes auch sinnvoll und aussichtsreich; denn beide Konzeptionen verhalten sich zueinander komplementär. Die Frage ist also, worin der Schlüssel be-

steht, um sie zu einem umfassenden Konzept zu integrieren.

Die Vorstellung einiger zentraler Gedanken zu seinem systemtheoretischen Kommunikationsmodell in Abschnitt 3.2.1. dieses Kapitels hob darauf ab, daß hier das Sprachspiel-Konzept L.Wittgensteins mit seinem Gedanken der "generalisierten Medien der Problemlösung" neu aufgenommen wird. Als Mechanismen der Reduktion von Komplexität kann man in ihnen gewissermaßen den Kristallisationspunkt von konstitutiven Regeln erkennen, so daß man sie auch 'Medien der Problemlösung 1. Ordnung' nennen könnte. Die Ausführungen zum "Sinn" machten nun aber auch deutlich, daß kommunikative Aktivitäten neben der Reduktion von Komplexität gleichermaßen auch durch die Erhaltung von Komplexität ausgezeichnet sind. Indem also ständig Vorbehalte gegen die konstitutiven Regeln des Sprachspiels angemeldet werden, besteht eine permanente Öffnung zu Lösungsstrategien 2. Ordnung. Darüberhinaus thematisiert N.Luhmann keine Lösungsstrategien; Lösungsstrategien 2. Ordnung bilden die Grenze der Erklärungsreichweite seines Ansatzes, wobei er sich dezisionistisch für eine Präferenz der monologischen und besonders des zweckrationalen Kommunikationsschemas entscheidet.

Ein erster Vergleich zwischen den kommunikationstheoretischen Überlegungen von J.Habermas und N.Luhmann bietet sich so an: N.Luhmanns Theorie entfaltet sich im Rahmen der Lösungsstrategien 1. und 2. Ordnung bei Präferenz des monologischen Kommunikationsschemas, während J.Habermas' Theorie auf den kommunikationstheoretisch recht abstrakten Ebenen 4. und besonders 5. Ordnung, also der Ebene der gesellschaftlichen Entwicklungslogik und der Ebene sozio-historischer Formationen ansetzt bei Präferenz des dialogischen Kommunikationsschemas. Die dritte kommunikationstheoretische Ebene und die Lösungsstrategien 3. Ordnung werden von beiden nicht ausdrücklich theoretisiert, so daß sich die Vermutung aufdrängt, daß mit dem Beheben dieses Defizits ein bedeutender Schritt auf eine Synthetisierungs-

perspektive beider Ansätze hin geleistet werden kann.

Zunächst soll aber die Einschätzung von N.Luhmanns Kommunikationstheorie etwas weitergehend erläutert und die These begründet werden, daß sie sich im Spannungsfeld zwischen Lösungsstrategien 1. und 2. Ordnung entfaltet, was am kommunikationstheoretischen Beziehungs- und Inhaltsaspekt sowie am Subjektbegriff gezeigt werden kann, aber auch an seiner Konzeption der gesellschaftlichen Evolution.

Als Alternativmodell gegen den Habermas'schen "Diskurs" schlägt N.Luhmann eine systemtheoretische Fassung der, wie er in Abgrenzung gegen den "Diskurs" sagt, "Diskussion" vor (vgl. N.Luhmann 1971b, S.316ff). Die Strukturierung der interpersonellen Beziehung dieser "Diskussion" erkennt er als durch das Wechselverhältnis zwischen "Grenzziehungen" (N.Luhmann 1971b, S.323) bedingt im Sinne der Abgrenzung des Interaktionssystems gegenüber den Möglichkeiten des Anders-Seins und der anders strukturierten Umwelt durch konstitutive Regeln und der "Intersubjektivität" (ebd. S.319ff), die die Erhaltung von Kontingenzen und der Komplexität von Kommunikationsmöglichkeiten sicherstellt. Eine strukturgleiche Erscheinung charakterisiert auch das Subjekt als System, dem er nicht i.S. von J.Habermas eine Vernunft- und Kritikfähigkeit zuerkennen möchte, sondern es angemessener - wie er meint - als kontingente Selektivität faßt (ebd. S.327). Damit sind die Leistungen des kommunikativen Subjekts zunächst in die Schranken des Problemlösungsverhaltens 1. Ordnung verwiesen, indem durch "Generalisierung" (ebd. S.324) eine verallgemeinerungsfähige und gemeinsame Kommunikationsbasis im Sinne eines Codes aufgebaut wird. Hierzu gegenläufig verhält sich die "Differenzierung" (ebd.), die auf Kontingenzen jener "Generalisierungen" verweist und dem Subjekt einen Individualisierungsraum zugesteht. Eine Synthese, d.h. eine Stabilisierung zwischen der Orientierung an einer als gültig anerkannten Kommunikationsbasis und ihrer sy-

stematischen Infragestellung kann die "Respezifikation" (ebd.) leisten, indem sich die Kommunikationsteilnehmer als Subjekte in die mit den Generalisierungen konstituierten Regelhaftigkeiten integrieren, darin aber nicht aufgehen, sondern innerhalb dieses Rahmens eine individuelle Autonomie aufbauen. In entsprechender Weise konzeptualisiert N.Luhmann auch den kommunikationstheoretischen Inhaltsaspekt, indem er zwischen"Themen" unterscheidet, die den Argumentationsverlauf inhaltlich begrenzen, und in diesem Rahmen sich entfaltende "Beiträge", die die Thematik respezifizieren.

Mit einem solchen Zugriff kommt N.Luhmann natürlich zu einer ganz anderen Bestimmung der "Diskussion" als J. Habermas, zumal er sie, der konzeptuellen Strategie nach wie jener, in eine Evolutionstheorie einbindet, die allerdings nicht geschichtsphilosophisch, sondern wiederum systemtheoretisch begründet ist. So schlägt er vor, drei "evolutionäre Mechanismen" zu unterscheiden (ebd. S.363ff), die sich nun aber nicht nur auf sozio-historische, sondern auch auf psychische und organische Systeme beziehen können. Der Selektionsmechanismus sichert hierbei die Abgrenzung des Systems gegen sein prinzipielles Anders-Sein-Können, wobei die schon vorgestellten Kommunikationsmedien die bedeutendsten Mittel sind. Konträr bzw. komplementär hierzu eröffnet besonders die Sprache Variationsmechanismen, die eine rigide Beschränkung auf Problemlösungsaktivitäten 1. Ordnung durchbrechen und ein sprachliches Mutieren der Gesellschaft (ebd. S.365) als eine Perspektive auf Lösungen 2. Ordnung erlauben. Eine Synthese zwischen diesen gegenläufigen Tendenzen bilden schließlich die "Systembildungen" als "Selektionsmechanismen".

Diese knapp umrissene Beschreibung der systemtheoretischen Kommunikationstheorie N.Luhmanns führt zu prinzipiell ähnlichen Schwierigkeiten wie die Habermas'sche Theorie; nur daß sich die Defizienzen der beiden Ansätze komplementär zu einander verhalten. Indem N.Luhmann nämlich

nicht das dialogische Kommunikationsschema konzeptuell beachtet, muß er seine Theorie auf ein beschränktes Problemlösungsverhalten bescheiden, nämlich auf Problemlösungsstrategien, die einen Anspruch auf Verfügungsgewalt gegenüber der problematischen Umwelt implizieren. Ihre Problemlösungspotenz ist aber begrenzt, da sie das Problem, eine nicht bzw. noch nicht vorhandene Spontaneität, Motivation und persönliches Engagement beim Subjekt aufzubauen, nicht lösen kann. Im Rahmen der Lösungsstrategien 1. Ordnung führt eine solche Strategie nämlich zu unlösbaren Problemen, zu Paradoxien (vgl. P.Watzlawick u.a. 1974, S.84ff). So kann z.B. ein Lehrer nicht in offener oder verdeckter Form seinen Schülern befehlen, sich endlich spontan zu verhalten oder Vertrauen zu ihm zu haben. Aber auch Lösungsstrategien 2. Ordnung sind nicht erfolgreicher, solange sie nicht jenen Anspruch auf Verfügungsgewalt über den zu Manipulierenden aufgeben. So könnte sich z.B. ein Lehrer sagen, daß er seine Schüler schon wegen ihres gewohnten Oppositionsverhaltens gegenüber seinen Intentionen nicht zum Interesse z.B. an moderner Lyrik zwingen kann. Statt dessen aber besinnt er sich auf einen 'Trick': Er tut so, als hielte er von moderner Lyrik nicht viel und wünsche diese Einstellung auch bei den Schülern. Er schlägt also eine Lösungsstrategie 2. Ordnung ein, indem er versucht, durch den Aufbau einer gegenläufigen Paradoxie (vgl. P.Watzlawick u.a. 1974, S. 99ff), also das Befehlen einer Abneigung der ursprünglichen Paradoxie, also dem Befehlen einer Zuneigung, zu entgehen, um so sein Ziel zu erreichen. Die so erreichte Lösung ist allerdings recht unsicher, denn falls die Schüler den 'Trick' durchschauen, wird ihre Abneigung gegenüber moderner Lyrik umso gewisser sein - und genau auf einen solchen 'Unglücksfall' hin ist die systemtheoretische Kommunikationstheorie N.Luhmanns angelegt. Dadurch, daß sie sich nämlich nur auf die monologischen einen Durchsetzungsanspruch anmeldenden Kommunikationsschemata be-

zieht, muß das erreichte Ziel des mit Hilfe der Lösungsstrategie 2. Ordnung zweckrational bewirkten Engagements des Lerner-Subjekts destruiert werden, indem dieses Ziel nun als Kommunikationsbedingung mit ihrer Regelhaftigkeit normativ festgeschrieben oder für weitere Problemlösungen verzweckt und so die ursprüngliche Praradoxie, über den freien Willen eines anderen verfügen zu wollen, wiederhergestellt wird.

Die Favorisierung der monologischen Kommunikationsschemata schränkt also die Trag- und Reichweite möglicher Lösungsstrategien dadurch ein, daß Eigeninitiativen des Subjekts, von den Leistungen zur Problemlösung erwartet werden, als Aufgabe und Kommunikationszweck wegen der zwingend auftretenden Paradoxien ausgeschlossen werden müssen. Damit wird nicht jede Subjektivität, Spontanietät und jedes persönliche Engagement verbaut; vielmehr wird es konzeptionell mit dem evolutionären Variationsmechanismus, mit den respezifizierten Beiträgen zum Diskussionsthema, mit dem Begriff der Intersubjektivität, die sich gegen die Ansprüche der Grenzziehungen in Sozialbeziehungen wendet, und schließlich mit der Differenzierung generalisierter psychologischer Erwartungen auf der Ebene des Subjekts berücksichtigt; aber dieses Moment des Zweifelns und Infragestellens wird niemals das tragende Prinzip einer Kommunikation wie z.B. die Kritik im Habermas'schen Diskurs. So wird auch einsichtig, weshalb - wie schon in 3.2.1. angemerkt - die Bestimmung der Erhaltung von Komplexität nur negativ, gewissermaßen als allerdings notwendige Unbestimmtheitsvariable erfaßt werden kann.

Als Folgeproblem dieses Defizits ergibt sich der Zwang, von der Vorannahme der Existenz eines bestimmten Problems ausgehen zu müssen, das im Kommunikationsprozeß zu lösen ist. Das Problem dagegen, kommunikativ dieses Problem selbst zu identifizieren und es im Lösungsprozeß gegebenenfalls zu revidieren, kann nicht gelöst werden; im Rahmen

monologischer Kommunikationsschemata können Probleme nur gesetzt sein oder gesetzt werden, nicht aber dialogisch entwickelt werden; der Versuch hierzu würde sich notwendig in Paradoxien des Typs 'sei spontan!' 'widersprich mir auch mal!' 'äußere dich endlich einmal ganz zwanglos!' u.ä. verstricken. Da N.Luhmann darüberhinaus auch keine Lösungsstrategie 4. Ordnung angibt, wie es J.Habermas zumindest intendiert, und die Fragen nach gesellschaftlichen Prozessen und der Evolution im Rahmen der Lösungsstrategien 1. und 2. Ordnung beantwortet, kann sich die zweckrationale Setzung von Problemen nur an einem Kriterium, nämlich an den Erfolgschancen der jeweiligen Lösungsperspektive und an der Durchsetzbarkeit der entsprechenden Lösungsstrategien orientieren - alles andere ist völlig beliebig.

Besonders auf diesen Punkt zielt auch die Kritik von J.Habermas an N.Luhmann (J.Habermas 1971c, S.146ff), indem er aufweist, daß N.Luhmanns Vorschlag, in der Reduktion von Komplexität ein letztendliches Problem quasi ein Urproblem zu sehen, unhaltbar ist, da er hiermit die Grenzen der Erklärungskraft seiner Theorie überschreitet und sich in terminologische Paradoxien verwickelt. Es gibt nämlich zwei Typen von Problemen, die N.Luhmann nicht hinreichend unterscheidet: Probleme mit der Natur, wie z.B. die Energieversorgung einer Gesellschaft, und soziale Probleme, die durch Macht und Herrschaft bedingt sind. Entsprechend gibt es eine Umweltkomplexität, die naturhaften, und eine, die sozialen Ursprungs ist, so daß der Begriff "Reduktion von Komplexität" in einer so undifferenzierten Fassung zweideutig wird.

3.2.6. Ein allgemeiner Skizzierungsversuch der kritischen Dialogik

In der Argumentationsfolge des Abschnitts 3.2. konnte bisher eine Vorstellung des Begriffs der 'kritischen Dialogik' vorbereitet werden z.T. durch Abgrenzungen gegen bestimmte kommunikationstheoretische Positionen und z.T. auch dadurch, daß aussichtsreich erscheinende Momente gezielt aufgegriffen und weitergehend verfolgt wurden. Deshalb sollen hier zunächst thesenartig die für die Konstituierung einer kritischen Dialogik relevanten Gedanken zusammengestellt werden:

1.) Jede Kommunikation ist in einem gewissen Maße auf eine normkonforme Regelhaftigkeit angewiesen, die allererst für alle Kommunikationsteilnehmer gemeinsame und gleichermaßen verstehbare Bedeutungen der kommunikativen Zeichen im semiotischen Sinne konstituiert.

2.) Jede Kommunikation bedarf komplementär hierzu eines gewissen Freiraums, den sie den Kommunikationsteilnehmern zur Entfaltung ihrer Spontaneität und Kreativität und um der Dynamik des gesamten Kommunikationsprozesses willen zugestehen muß.

3.) Jede Kommunikation eröffnet den Kommunikationsteilnehmern die Chance, bestimmte Vorstellungen, Wünsche, Ziele und Zwecke zu verfolgen.

4.) Auf der kommunikationstheoretischen Mikroebene kommunikativ-interpersoneller Prozesse kann man diese unter 1) bis 3) aufgeführten Merkmale der Kommunikation als ihre Normkonformität, Dialogik und Zweckrationalität kategorisieren, wobei die Dialogik unter die Normkonformität subsumiert wird bzw. werden muß und diese wiederum in den Dienst der Zweckrationalität, die auf sie angewiesen ist, gestellt wird.

5.) Diese Abhängigkeitsstrukturen der kommunikativen Intentionalitätstypen werden noch deutlicher, wenn man einen Blick auf die kommunikationstheoretische Makroebene gesellschaftlich-kommunikativer Prozesse im Rah-

men der sozio-historischen Formation des Spätkapitalismus wirft, die durch das Ausufern staatsinterventionistisch-zweckrationaler Steuerungsstrategien bei gleichzeitiger Erosion gesellschaftlicher Normkonformitätsmuster gekennzeichnet sind.

6.) Gegen diese Entmündigungstendenzen des Subjekts durch gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen ist eine allein auf das Moment der Spontaneität und Kreativität sich stützende Dialogik völlig hilf- und wehrlos. Aussichtsreicher scheint dagegen eine kritische Aufklärung im Rahmen des auf den digitalen Kommunikationsaspekt abhebenden "Diskurses", der die Strukturen der kommunikationstheoretischen Makro- und Mikroebene und ihrer gegenseitigen Abhängigkeiten aufzudecken vermag.

7.) Das Konzept des "Diskurses" als kritisch-emanzipatorisches Moment ist aber verkürzt konzipiert, da besonders eine Beziehung zur kommunikativen Zweckrationalität fraglich und ungeklärt bleibt. Eine kritische Dialogik muß nämlich konkret und schlagkräftig gegen die Bedingungen tatsächlicher Kommunikation antreten können, indem sie zum einen an die Muster der Normkonformität anzuschließen und sie auch produktiv weiterzuentwickeln und zu modifizieren vermag und zum anderen sich die Steuerungstechniken der Zweckrationalität dienstbar machen kann.

Mit diesen sieben Thesen ist der Rahmen gesteckt, innerhalb dessen die Strukturen einer kritischen Dialogik skizziert werden können; sie müssen mit Blick auf den kommunikationstheoretischen Inhalts- und Beziehungsaspekt entfaltet werden.

Der kommunikationstheoretische Inhaltsaspekt, d.h. die kommunikative Thematisierung von Inhalten ist zunächst auf die kommunikative Normkonformität und Dialogik im Sinne der subjektiven Spontaneität und Kreativität angewiesen, um einerseits eine gemeinsame semantisch-pragmatische aber auch syntaktische Grundlage aller Kommunikationsteil-

nehmer und zum anderen eine gewisse kommunikative Flexibilität im Sinne von "role-taking" und role-making" zu gewährleisten. In einer solchen Bedingtheit ist die Bedeutungshaftigkeit kommunikativer Inhalte eingespannt in die Strukturen kommunikativ-interpersoneller und gesellschaftlich-kommunikativer Regelhaftigkeiten, von denen man annehmen muß, daß sie u.a. auch Ausdruck einer herrschaftsbedingten und hoheitlich oktroyierten Ordnung sind. Hier nun sind die Grenzen analoger Kommunikation, die sich gegen sie nicht zu wehren vermag und ihr erliegen. Die digitale Kommunikation bietet dagegen eine Perspektive, dieses Defizit zu kompensieren, indem in einer kritischen Analyse im Sinne eines "Diskurses" jene Strukturen aufgeklärt werden. Die Bedingungen für eine solche Aufklärung müssen nun aber selbst erst und immer wieder kommunikativ geschaffen werden, indem zunächst einmal die normkonformen herrschaftsverzerrten Deutungsmuster der Realität mittels zweckrationaler Strategien zerstört werden: Denn eine den Inhaltsaspekt akzentuierende kritische Dialogik als kommunikative Lösungsstrategie 3.Ordnung (vgl. Abb.31) destruiert sich selbst, wenn sie nicht gezielt nach entsprechenden Lösungsstrategien 1. und 2. Ordnung, aber auch 4. Ordnung sucht, sondern sie so läßt, wie man sie vorfindet, sie also als konstitutive Momente eingespielter und sedimentierter monologischer Kommunikationsschemata anerkennt und bestätigt. Ihre Destruktion ist also ein vordringliches Ziel der kritischen Dialogik, die besonders auf die Leistungen der nun dialogisch relationierten zweckrationalen Lösungsstrategien 2. Ordnung angewiesen sein wird. Korrespondierend zu dieser Destruktion und gegenläufig zu der Gefahr, mittels dieser zweckrationalen Strategien zu einer den Bestand der Kommunikation gefährdenden Erosion des gemeinsamen Bestandes kommunikativer Bedeutungshaftigkeiten und Verständigungsmöglichkeiten beizutragen, muß sich diese kritische Analyse durch eine bestimmte Regelhaftigkeit ihrer Methode auszeichnen, die der Ursprung

einer neuen, nun aber dialogisch relationierten Normkonformität sein kann, nämlich durch das Interesse an der kommunikativen Selbstbestimmung und politischen Partizipation des Subjekts und die Frontstellung gegen die Übergriffe zweckrationaler Steuerungen, die eine Mitbestimmung der Betroffenen nach Möglichkeit zu unterbinden trachten.

Der kommunikationstheoretische Beziehungsaspekt muß in entsprechender Weise strukturiert sein. So muß die kommunikative Beziehung zunächst an die tradierten Muster der Normkonformität anschließen bei gleichzeitiger Öffnung für einen gewissen Raum individueller Subjektivität und Spontaneität. Diese kommunikativen Regelhaftigkeiten müssen aber im Sinne der kritischen Analyse auf der Ebene des Inhaltsaspekts zum Teil gebrochen werden, nämlich dann, wenn sie kommunikativ-interpersonelle und gesellschaftlich-kommunikative Herrschaft aufbauen oder sedimentieren. Eine solche dialogisch-relationierte zweckrationale Destruktion zielt darauf, Perspektiven und Möglichkeiten zu eröffnen für den Aufbau neuer kommunikativ gemeinsamer Erfahrungen, die sich gegenüber dem monologischen Zwang zur Regeleinhaltung, der der kommunikativen Normkonformität inhärent ist, und dem monologischen Anspruch auf die Verfügungsgewalt über die vorliegenden Kommunikationsbedingungen, der dem kommunikativen Zweck-Mittel-Schema zugrunde liegt, dadurch unterscheidet, daß kommunikativ-interpersonelle und gesellschaftlich-kommunikative Regelhaftigkeiten durch kommunikative Vorbehaltsstrategien und Metavorbehaltsstrategien (vgl. 3.2.2.) dialogisch relationiert werden und die an das Subjekt gestellten Ansprüche kommunikativ-solidarisch von allen Kommunikationsteilnehmern aufgenommen und zur gemeinsamen Aufgabe reformuliert werden (vgl. 3.2.2.).

4. DAS UNTERRICHTSMETHODISCHE STRUKTURGITTER

Bevor in diesem Kapitel das unterrichtsmethodische Strukturgitter entfaltet werden soll, soll einleitend im Rückblick auf den Gedankengang und auf die bisherigen Diskussionsergebnisse dieser Arbeit systematisierend Bezug genommen werden, um so die Grundfigur der Argumentationsreihe für den Begründungszusammenhang eines unterrichtsmethodischen Strukturgitters als eines Kriteriensatzes für unterrichtsmethodische Entscheidungen deutlich hervortreten zu lassen.

Im einleitenden 1. Kapitel war im Abschnitt 1.3. die Hoffnung formuliert worden, daß man die Probleme einer Theorie der Unterrichtsmethode, die im Rahmen normativer und bildungstheoretischer Ansätze ungelöst blieben und das Problem der Unterrichtsmethode lediglich als technologisches zu fassen vermochten, mit Hilfe des Strukturgitteransatzes der Münsteraner Schule bewältigen könne; denn zwei Momente der bisher nur auf fachdidaktischer Ebene entwickelten Strukturgitter scheinen auch für die Begründung eines ins Auge gefaßten unterrichtsmethodischen Strukturgitters bedeutsam und aussichtsreich: Erstens wird mit Hilfe des Strukturbegriffs versucht, der Komplexität der Bedingungen unterrichtlichen Geschehens Herr zu werden, indem auf diese Bedingungen mittels einer auf eine bestimmte Weise identifizierten Grundstruktur Bezug genommen wird; und zweitens werden die fachdidaktischen Kriterien für das angestrebte unterrichtliche Geschehen in einer auf Emanzipation zielenden Identifizierungsstrategie gewonnen, die auch für die Gewinnung unterrichtsmethodischer Kriterien verbindlich sein muß, wenn der Strukturgitteransatz als einer kritisch-emanzipatorischen Didaktik auf der bisher so gut wie völlig vernachlässigten Ebene der Unterrichtsmethodik weitergeführt werden soll.

Die aus dieser Überlegung folgende Programmatik der vorliegenden Arbeit konnte schon in der Abb. 12 deutlich wer-

den, wo das unterrichtlich didaktische Feld in die Ebene der Fachdidaktik und Unterrichtsmethodik differenziert wurde und hierbei weitergehend die Grundstruktur der Fachwissenschaft bzw. des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses und die Identifizierungsstrategie der fachdidaktischen bzw. unterrichtsmethodischen Kriterien unterschieden wurden, so daß sich also vier Felder ergaben, von denen aufgrund bestimmter Überlegungen angenommen werden mußte, daß sie in einem Interdependenzverhältnis zueinander stehen, so daß folgende Programmatik für die Entwicklung eines unterrichtsmethodischen Strukturgitters formuliert werden konnte: Das, was den Strukturgitteransatz als emanzipatorisch-kritische Didaktik auszeichnet, ist auf einer recht abstrakten Ebene das diskursiv kritisch-dialogische Identifizierungsverfahren didaktischer Kriterien, das von J.Habermas unter idealisierenden Annahmen als Diskurs beschrieben ist. Dieses Verfahren nimmt im Rahmen der fachdidaktischen Strukturgitter auf die Grundstruktur der Fachwissenschaft Bezug, indem es sich als eine Wissenschaftsmethode konkretisiert, die ihren Gegenstand, die Fachwissenschaft, unter drei erkenntnisleitende Interessen subsumiert (vgl. Abb.15), dergestalt, daß in jeder Fachwissenschaft bestimmte sogenannte Medien der Definition des Lebens ausgemacht werden können (vgl. Abb.13), so daß mit Blick auf das Problem der Unterrichtsmethodik erstens zu fragen ist, wie sich jenes diskursiv kritisch-dialogische Identifizierungsverfahren, also das abstrakte Konstrukt des Diskurses Bezug nehmend auf die Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses konkretisiert und zweitens zu welchen Medien der Definition des Lebens, d.h. hier genauer des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses dieses unterrichtsmethodisch gewendete Identifizierungsverfahren führt.

Auf die erste Frage konnte die Diskussion des 2. Kapitels eine in einem gewissen Rahmen zufriedenstellende Ant-

wort geben, indem deutlich wurde, daß den dort diskutierten unterrichtsmethodischen Ansätzen drei Typen des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses zugrunde liegen, die wissenschaftstheoretisch mit den drei erkenntnisleitenden Interessen korrespondieren. Andererseits mußte das Resultat dieses Kapitels aber auch als unbefriedigend eingeschätzt werden, da die Dialogik als Korrelativ zum emanzipatorischen Erkenntnisinteresse nur recht defizitär bestimmt werden konnte,und sich zum anderen kein deutliches Bild der Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses ergab.

An dieser Problematik orientierte sich der Argumentationsverlauf des 3. Kapitels, indem im Abschnitt 3.1. zunächst ein Begründungszusammenhang für die Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses hergestellt wurde (vgl. Abb.27), der die Bedingungsstrukturen der im Rahmen des 2. Kapitels diskutierten Ansätze in ihrer Partikularisierung und gegenseitigen Ergänzungsfähigkeit aufzeigen konnte.

Im Abschnitt 3.2. konnte nach umfangreicheren kommunikationstheoretischen Überlegungen dann auch das zweite Defizit bewältigt werden, indem nach der Diskussion einiger grundlegender und in diesem Zusammenhang relevanter Kommunikationstheorien (vgl. 3.2.1. u. 3.2.2.) in einem Überblick das Verhältnis der Normkonformität, Zweckrationalität und Dialogik geklärt (vgl. 3.2.3.) und die Leistung einer kritischen Dialogik programmatisch skizziert werden konnte, die die Normkonformität und Zweckrationalität zielgerichtet in Dienst nimmt, d.h. dialogisch relationiert, indem sie sich nicht allein auf der kommunikativ-interpersonellen, sondern auch auf der gesellschaftlich-kommunikativen Ebene als politische Partizipation entfaltet (vgl. Abb.30). Was ein solch umfassender Zugriff auf Kommunikation im einzelnen bedeutet, konnte dann (im folgenden Abschnitt 3.2.4.) mit Bezug auf das kommunikationstheoreti-

sche Stufenmodell und weitergehend in Auseinandersetzung mit J.Habermas' Diskurs-Konzept und N.Luhmanns Diskussion-Konzeption erarbeitet werden, was eine allgemeine Skizzierung der kritischen Dialogik erlaubte.

Welche Bedeutung kommt diesen Diskussionsergebnissen des 3. Kapitels aber nun im Rahmen der Argumentationsfolge auch des 1. und 2. Kapitels zu? Welche offen stehenden Fragen und Probleme können sie beantworten und welche müssen als Aufgabe an das 4. Kapitel weitergegeben werden?

1.) Zwar konnte eine Vorstellung von der Beziehung zwischen dialogisch relationierter Normkonformität, Zweckrationalität und kritischer Dialogik entwickelt werden; diese blieb aber insofern zu abstrakt, als nicht deutlich werden konnte, wie diese drei Intentionalitätstypen im Rahmen edukativ-intentionaler Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesse zwischen Lehrer und Schüler erscheinen und sich konkretisieren.

2.) Zwar konnte die Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses mit den Reproduktionsmedien des Inhalts/Themas, der Lehrer-Schüler-Interaktion und des sozio-historischen und institutionellen Kontextes umrissen und dieses Feld, wie Abb. 27 zu verdeutlichen versucht, weitergehend ausdifferenziert werden; doch blieb unklar, wie auf diese Grundstruktur Bezug zu nehmen ist.

3.) Zwar wurde schon im 1. Kapitel darauf hingewiesen, daß zwischen den Medien der Reproduktion und Definition des Lernens und Lebens ein Implikationszusammenhang bestehen müsse; dieses Postulat blieb aber im Rahmen der Überlegungen zum unterrichtsmethodischen Strukturgitter noch uneingelöst.

4.) Zwar wurde ebenfalls in diesem Zusammenhang zu Beginn der Arbeit herausgestrichen, daß ein Implikationszusammenhang zwischen den fachdidaktischen und unterrichtsmethodischen Kriterien bestehen müsse, ohne daß allerdings bisher ausgemacht werden konnte, wie er

sich im einzelnen konkretisiert, und was er für die strukturelle Anlage der unterrichtsmethodischen Kriterien bedeutet.

Diese offenen Fragen zum kategorialen Rahmen des ins Auge gefaßten unterrichtsmethodischen Strukturgitters zeichnen den Aufbau des ersten Teils dieses Kapitels vor (4.1.), der zur Entfaltung des unterrichtsmethodischen Strukturgitters hinführen soll, indem zunächst versucht werden soll, die erste und dritte Frage zu beantworten (4.1.1.), um so eine begründete Grobstruktur des unterrichtsmethodischen Strukturgitters zu entwickeln, und in einem zweiten Schritt (4.1.2.) die Frage thematisiert werden soll, wie sich der Implikationszusammenhang zwischen fachdidaktischen und unterrichtsmethodischen Kriterien für die strukturelle Anlage des unterrichtsmethodischen Strukturgitters auswirkt.

Erst diese kategoriale Bestimmung des Rahmens des unterrichtsmethodischen Strukturgitters, das formal in Abb. 33 vorgestellt wird, erlaubt seine Entfaltung (4.2.), die wiederum nur in mehreren Unterschritten möglich ist. So soll zunächst (4.2.1.) der noch offen stehenden zweiten Frage nachgegangen werden, wie auf die Bedingungen des Unterrichtsgeschehens Bezug zu nehmen ist, indem ein Gedanke weiterentwickelt wird, den D.Menne in seiner Arbeit mit dem fachdidaktischen Strukturgitter für den Politik-Unterricht (D.Menne 1974) formuliert und erprobt hat, nämlich die didaktische Bezugnahme der fachdidaktischen Kriterien auf den zu analysierenden und zu strukturierenden Realitätssektor dadurch zu erleichtern, daß dieser Kriteriensatz in einen die didaktische Arbeit anleitenden Fragenkatalog umformuliert wird. Dieses Verfahren scheint nun für die Konstitution eines unterrichtsmethodischen Strukturgitters äußerst wichtig und wahrscheinlich die einzig sinnvolle Strategie zu sein, um den je von Fall zu Fall wechselnden Unterrichtsbedingungen angemessen Rechnung tragen zu können.

Erst mit Bezug auf die so aufgeschlüsselten Bedingungen unterrichtlichen Geschehens wird es im nächsten Arbeitsschritt (4.2.2.) möglich sein, das System der unterrichtsmethodischen Kriterien zu entfalten.

4.1. Der kategoriale Rahmen des unterrichtsmethodischen Strukturgitters

4.1.1. Die Bedeutung des Implikationszusammenhangs zwischen unterrichtsmethodischen Reproduktions- und Definitionsmedien für den kategorialen Rahmen des unterrichtsmethodischen Strukturgitters

Der Begriff der kritischen Dialogik, das sollte im Abschnitt 3.2.5. deutlich werden, ist das Resultat des Versuchs, das kritische Moment des Habermas'schen Diskurs-Konzepts mit dem mehr kommunikationstheoretisch und sozialpsychologisch begründeten Diskussions-Konzept von N.Luhmann zu verbinden, ein Versuch, der allerdings nur im Ansatz formuliert werden konnte und noch weiterer Ausführungen bedarf, da die Verbindung der kritischen Dialogik als ein Typus kommunikativer Aktivität mit dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse noch nicht recht deutlich werden konnte.

Aus zwei Gründen ist die Klärung dieser Beziehung äußerst wichtig: Erstens scheint es so zu sein, daß die drei Intentionalitätstypen der (dialogisch relationierten) Normkonformität, Zweckrationalität und (kritischen) Dialogik eher auf den Funktionskreis von Erleben-Lernen-Handeln-Verändern abheben, während die erkenntnisleitenden Interessen psychologisch eher im Rahmen des reflexiven Funktionskreises von Erkennen-Lernen-Probehandeln zu verstehen sind. Die kommunikationstheoretischen und sozialpsychologischen Überlegungen im Abschnitt 1.1. haben nun aber mit aller Deutlichkeit darauf hingewiesen, daß eine solche Trennung

wenig sinnvoll ist. Es muß also in der Arbeit und Begründung des kategorialen Rahmens des unterrichtsmethodischen Strukturgitters gelingen, die drei Erkenntnisinteressen und Intentionalitätstypen als integrative Momente des umfassenden Funktionskreises von Erleben-Lernen/Erkennen/Probehandeln-Handeln-Verändern vorzustellen.

Noch ein zweiter Grund drängt auf eine solche Integration: In der Diskussion kommunikationstheoretischer Ansätze war nämlich deutlich geworden, daß die Dialogik gegenüber der Normkonformität und Zweckrationalität völlig ohnmächtig ist und nicht die Bezeichnung 'kritische Dialogik' führen darf, solange sie sich im wesentlichen auf den analogen Kommunikationsaspekt stützt und den digitalen vernachlässigt und nicht für eine kritische Intention zu nutzen weiß (vgl. Abb.30). Auch dieser Argumentationszusammenhang weist auf die Notwendigkeit einer Integration der Intentionalitätstypen und Erkenntnisinteressen hin. Ein Blick auf die Überlegungen des Abschnitts 3.2.4. und besonders auf die Abb. 31, d.h. auf das kommunikationstheoretische Stufenmodell kann dies noch etwas weitergehend explizieren.

Das kommunikationstheoretische Stufenmodell ist nämlich der Versuch, kommunikationstheoretische Ebenen zwischen dem Bereich kommunikativ-interpersonellen und gesellschaftlich-kommunikativen Geschehens zu identifizieren und ihre wechselseitigen Abhängigkeiten aufzuzeigen, wobei der 3. kommunikationstheoretischen Ebene eine besondere Bedeutung zukommt, da sie sich auf die Wahl kommunikativer Schemata bezieht, die zwischen der gesellschaftlich-kommunikativen also kommunikationstheoretisch 4. Ebene und andererseits der kommunikationstheoretischen Ebene 2. und 1. Ordnung vermitteln, so daß in dieser 3. Ebene der zentrale Ort gefunden werden kann, unterrichtsmethodische Prozesse sowohl als gesellschaftlich-politische als auch als kommunikativ-interpersonelle intentional zu strukturieren. Eine edukativ-intentionale Strukturierung von Kommunikations-, Lehr- und

Lernprozessen darf sich nun aber nicht gewissermaßen naturwüchsig vollziehen, wenn sie gegen gesellschaftliche und kommunikative Strukturen antritt, die durch Herrschaft verzerrt sind, sondern bedarf der kritischen Analyse, die jene auch in ihren Abhängigkeitsverhältnissen aufklärt.

Mit diesen Überlegungen stößt man auf eine in der Einleitung zum 2. Kapitel formulierten Hypothese, daß nämlich die Intentionalitätstypen des Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses mit den erkenntnisleitenden Interessen korrespondieren. Denn die dialogisch relationierte Normkonformität, Zweckrationalität und kritische Dialogik muß, wenn sie ihre kritische Intentionalität nicht unterlaufen will, auf die Bedingungen kommunikativen Geschehens vermittelt über die drei erkenntnisleitenden Interessen Bezug nehmen, die wiederum in einen solchen Bezug sich als 'aktuelle Information', 'begründende Interpretation' und schließlich als 'kritische Analyse' konkretisieren.

Ein in dieser Weise differenzierender Zugriff auf die Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses wurde bereits in 3.1. vorbereitet, indem kategorial nicht nur zwischen einer Oberflächenstruktur und einer psychischen Tiefenstruktur sowie zwischen einem materiellen und einem ideellen Aspekt unterschieden wurde, sondern auch zwischen einer Oberflächendimension und einer Tiefendimension. Die dem technischen Interesse verpflichtete 'aktuelle Information' kann vor diesem Hintergrund als ein Zugriff auf die Oberflächendimension verstanden werden, während die 'begründende Interpretation' die ihr zugrundeliegende Tiefendimension aufschlüsselt, indem sie deutende Verbindungen zwischen den im Rahmen der 'aktuellen Information' noch isoliert von einander abgetrennten Einzeldaten herstellt, ohne aber hierbei die Ebene des kommunikativ-interpersonellen Geschehens zu verlassen. Die 'kritische Analyse' dagegen geht in ihren tiefendimensionalen Recherchen weiter und versucht die Abhängigkeiten der kommunikativ-interpersonellen und gesell-

schaftlich-kommunikativen Ebene und ihre Realisierungs- und Vermittlungsstrategien und -medien zu identifizieren und auszuleuchten.

Eine solchermaßen mit der ins Auge gefaßten Intentionalität unterrichtlichen Geschehens verbundene Analyse ihrer Bedingungen kann in dem spezifischen Fall des lernorganisatorischen Feldes, das durch das unterrichtsmethodische Dreieck von Lehrer, Schüler, Inhalt/Thema und sozio-historischem und institutionellem Kontext gekennzeichnet ist, natürlich nur vom Lehrer, nicht aber vom Schüler geleistet werden. Diese spezifischen Bedingungen erfordern nun aber auch eine korrespondierende Strukturierung der Intentionalitätstypen, denn im Gegensatz zum Lehrer ist der Schüler noch gar nicht für eine kritische Dialogik im eigentlichen Sinne kompetent; der Erziehungsprozeß soll ihn vielmehr allererst dazu befähigen.

Diese aus den unterschiedlichen Kompetenzniveaus und gesellschaftlichen Positionen von Lehrer und Schüler herrührende Problematik war schon im 2. Kapitel der Gegenstand umfangreicherer Diskussionen und hatte zu der Differenzierung der Normkonformität in eine lehrer- und eine lernerzentrierte sowie der Zweckrationalität in eine indirekte und eine direkte geführt (vgl. Abb.25). Dieser Gegensatz soll hier nun keineswegs wieder abgestritten, sondern als produktives Spannungsverhältnis unter die kritische Dialogik subsumiert werden, indem die dialogisch relationierte Normkonformität und Zweckrationalität als Intentionalitätstypen des Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses schlechthin in die 'kommunikative Bestandssicherung' und 'einseitig kritisch-dialogische Umfassung' und die 'kritische Dialogik' in die 'wechselseitige kritische Dialogik' als Definitionsmedien des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses transformiert werden.

Das bedeutet, daß es aufgrund jener Bedingungen unwahrscheinlich ist, daß alle im engeren Sinne am Unterricht

Beteiligten sich einheitlich den Regeln eines bestimmten Sprachspiels fügen, sondern eher anzunehmen ist, daß besonders auch durch Beeinflussungs- und Interventionsstrategien von Personen oder Gruppen, die am Unterricht nur im weiteren Sinne beteiligt sind, sich bezüglich der Befolgung alternativer und konfligierender Handlungs- und Interpretationsmuster ein Konflikt ergibt. Im Rahmen einer schlichten Normkonformität würde dieser Konflikt dadurch gelöst, daß sich diejenige Norm mit ihrem monologischen Zwang zur Regeleinhaltung durchsetzen würde, hinter der die größte Autorität und die schlagkräftigsten Ressourcen stehen.

Ihre dialogische Relationierung dagegen bricht diesen Zwang mit ihren Vorbehaltsklauseln gegenüber den angetragenen Deutungs- und Verhaltensmuster sowie mit den reflexiven Metavorbehalten. Angesichts der schulischen Bedingungen von Unterricht kann eine solche Kommunikationsstrategie allerdings im wesentlichen nur vom Lehrer erwartet werden, der nun im Rahmen der 'kommunikativen Bestandssicherung' auf der Basis einer umfassenden Bedingungsanalyse nach Kontingenzen dieser Bedingungen fragt, dergestalt, daß erstens das ins Auge gefaßte Sprachspiel an die bestehenden Motivations- und Kognitionsstrukturen des Schülers anschließt, um auf dieser Basis einen stabilen und erfolgversprechenden Kommunikations- und Lernprozeß zu begründen, dergestalt, daß zweitens die Motivationsstrukturen der im weiteren Sinne am Unterricht Betroffenen nicht so überspannt werden, daß das unterrichtliche Sprachspiel durch den sozio-historischen und institutionellen Kontext erheblich gestört und behindert wird, und drittens dergestalt, daß in der Verfolgung und Befolgung eines bestimmten unterrichtlichen Sprachspiels der durch jene Kompromißstrategie latent gehaltene Normativitätskonflikt durch den Zwang zur rigiden Regeleinhaltung nicht verschüttet, sondern in der kommunikativen Strategie der Vorbehaltsklauseln und Metavorbehalte vom Lehrer transparent gemacht wird.

Diese solchermaßen dialogisch relationierte Normkonformität im Sinne einer 'kommunikativen Bestandssicherung' ist die Basis für alle dialogisch relationierten zweckrationalen Kommunikationsstrategien, die wiederum durch eine eingehende Analyse der Kommunikationsbedingungen abgesichert sein müssen, welche kommunikativ-interpersonelle und gesellschaftlich-kommunikative Herrschaftsstrukturen aufklärt und nach Strategien zu ihrer Destruktion fragt, damit sich so der Weg für die Durchsetzung des dialogischen Kommunikationsschemas eröffnet. Die hier ganz offensichtlich werdende Überlegenheit des Lehrers darf ihn nun aber nicht zu einem platten Zweckrationalismus verleiten, da er sich dann in die schon diskutierte Paradoxie von direkter und indirekter Zweckrationalität verstricken würde (vgl. 2.1.2.1.), sondern die dialogische Relationierung stellt ihn vor die Aufgabe, die von ihm für den Schüler advokatorisch entwickelten Emanzipationsstrategien nur in dem Rahmen zweckrational zu verfolgen, wie es ihm mit welchen kommunikativen Mitteln auch immer gelingt, die ins Auge gefaßten Ziele zusammen mit den Schülern in kommunikativ-solidarische Aufgaben zu transponieren.

Mit diesem Kriterium wird nun wiederum deutlich, daß die 'einseitig kritisch-dialogische Umfassung', wie sie im Anschluß an die dialogische Konzeption M.Bubers genannt werden soll, sich nur im Rahmen der 'kommunikativen Bestandssicherung' entfalten kann, denn die Entwicklung von kommunikativ-solidarischen Aufgaben im Sinne von herrschaftsreduzierenden Befreiungsstrategien bedeutet erstens, daß sie an die bestehenden Schülermotivationen anschließen muß, um nicht jenem identitätszerstörenden ganz auf Zweckrationalität in ihrer Beliebigkeit abgestellten Sozialisationsmodus Vorschub zu leisten, der die vergesellschafteten Subjekte im Dienste von Herrschaftsinteressen und -strukturen zu entmündigen trachtet (vgl. 3.2.3.); es bedeutet zweitens, daß eine herrschaftsreduzierende Konfliktstrategie dort ihre Grenze erkennen muß, wo der kommunika-

tive Bestand gefährdet ist, um nicht zur Zersetzung der eigenen Aktionsbasis beizutragen; und drittens bedeutet es, daß die Verfolgung emanzipatorischer Zwecke die Komplexität von Alternativen, d.h. alternativen Zwecken, Strategien, Taktiken im Auge behalten muß, indem sie mittels der kommunikativen Vorbehaltsklauseln und Metavorbehalte, die die Bedingungen des konfliktionären und konfliktträchtigen pädagogischen Feldes transparent machen, ihre permanente Revisionsbereitschaft den Schülern anbietet.

Das dritte Definitionsmedium des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses schließlich, die 'wechselseitige kritische Dialogik' muß als der Gegenpol zu jenem zweiten verstanden werden. Denn dort ging die Initiative unterrichtlicher Strukturierungsvorschläge vom Lehrer aus, der auf der Basis der Analyse der Unterrichtsbedingungen Kontingenzen identifizierte, um zweckrational bestehende Herrschaftsverhältnisse, in die die Schüler und in einem etwas anderen Sinne auch der Lehrer eingebunden sind, zu reduzieren und den Schülern so im Rahmen der Unterrichtsmethode die Chance zur kommunikativen Mitbestimmung und politischen Partizipation zu eröffnen. Wie sie diese aber nun wahrnehmen und in welchem Sinne sie sie nutzen, kann und darf vom Lehrer nicht verplant werden; im Rahmen der 'wechselseitigen, kritischen Dialogik' muß dem Schüler vielmehr ein Freiraum zur Eigeninitiative und spontanen Entfaltung seiner Persönlichkeit zugestanden werden. Das kann nun andererseits aber auch nicht bedeuten, daß man ihm einen Freiraum zugestehen sollte, in der Art wie es z.B. C.R.Rogers vorschlägt, denn eine solche unterrichtsmethodische Intention würde in ihrer Faszination für die kommunikative Mitbestimmung den Gedanken der Emanzipation durch die Amputation des gesellschaftskritischen Moments der politischen Partizipation untergraben. So ist die 'wechselseitige kritische Dialogik' also ein Definitionsmedium des edukativ-intentionalen Kommuni-

kations-, Lehr- und Lernprozesses, das erstens auf eine Analyse des unterrichtlichen Feldes angewiesen ist, die nach Kontingenzen fragt, welche dem Schüler einen Freiraum für ihre Aktivitäten eröffnen, ohne daß dieser erst vermittelt über zweckrationale Strategien erstellt werden müßte, also gewissermaßen schon bereitliegt; sie ist zweitens ein Definitionsmedium, das ein unterrichtliches Sprachspiel im Auge hat, bei dem die Schüler die kommunikative Initiative ergreifen, der Lehrer aber nicht der nur reaktive Mitspieler ist, sondern mit seinen Kommunikationsbeiträgen das kommunikative Feld mit seinen Orten massierter Restriktionen und andererseits mit seinen Chancen nicht nur zur kommunikativen Mitbestimmung, sondern auch zur politischen Partizipation ausleuchtet; und drittens ist sie ein Definitionsmedium, das den Lehrer dazu verpflichtet, interventiv in die Schüleraktivitäten einzugreifen, wenn sie vielleicht ohne es eigentlich zu wissen und zu wollen, den kommunikativen Bestand gefährden, d.h. gewissermaßen aus Fahrlässigkeit restriktive Maßnahmen des sozio-historischen und institutionellen Kontextes heraufbeschwören.

4.1.2. Die Bedeutung des Implikationszusammenhangs zwischen fachdidaktischen und unterrichtsmethodischen Kriterien für den kategorialen Rahmen des unterrichtsmethodischen Strukturgitters

Neben dem Implikationszusammenhang zwischen den Medien der Reproduktion und Definition des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses muß noch auf einen zweiten hingewiesen werden, nämlich auf den Implikationszusammenhang zwischen den unterrichtsmethodischen und fachdidaktischen Kriterien, der sich über den Implikationszusammenhang zwischen der Grundstruktur der Fachwissenschaft und der des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr-

und Lernprozesses und über denjenigen zwischen der Identifizierungsstrategie der fachdidaktischen und der der unterrichtsmethodischen Kriterien vermittelt (vgl. 1.3.). Dieser Zusammenhang legt sich auf einer abstrakteren und auf einer konkreteren Ebene aus.

Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß die Identifizierungsverfahren für fachdidaktische und unterrichtsmethodische Kriterien auf einer wissenschaftstheoretisch ganz abstrakten Ebene identisch sind, sofern sie eine diskursiv dialogisch-kritische Strategie darstellen, und daß sich diese einerseits in die drei erkenntnistheoretischen Interessen, das "technische", "praktische" und "emanzipatorische" und andererseits in die drei Intentionalitätstypen des Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses bzw. des Funktionskreises von Erleben-Lernen/Erkennen/Probehandeln-Handeln-Verändern auslegt, nämlich in die Normkonformität, Zweckrationalität und (kritische)Dialogik bzw. im Rahmen einer kritischen Theorie in die dialogisch relationierte Normkonformität, Zweckrationalität und kritische Dialogik. Bezogen auf die Reproduktionsmedien ergibt sich auf dieser abstrakteren Ebene die Differenzierung in die Medien "Arbeit", "Sprache" und "Herrschaft", die dem fachdidaktischen Strukturgitter und auch dem unterrichtsmethodischen zugrunde liegt, indem ein Inhalt/Thema bzw. ein Erarbeitungsaspekt als geregelter und auf Objektbeherrschung zielender Aspekt von der Lehrer-Schüler-Beziehung bzw. dem Interaktionsaspekt unterschieden wird als dem Aspekt, der die Regelung des kommunikativen und sozialen Umgangs der betroffenen Personen thematisiert, und indem diese beiden Reproduktionsmedien dialektisch auf das Problem gesellschaftlicher Herrschaft dadurch bezogen werden, daß die Beziehung zwischen Lehrer, Schüler und Inhalt/Thema in ihrer Einbettung in sozio-historische und institutionelle Strukturen erkannt wird, was das dritte Reproduktionsmedium, der sozio-historische und institutionelle Kontext bzw. der Legitimationsaspekt thematisiert.

Auf einer konkreteren Ebene zeigt sich jener Implikationszusammenhang zwischen Didaktik und Methodik darin, daß alle fachdidaktischen Strukturierungen an das Medium der kommunikativen Zeichen im semiotischen Sinne (vgl. 1.1.), also an das kommunikative Handeln und an die verbale Sprache im besonderen gebunden sind. Dieser Zusammenhang ist einerseits erkenntnistheoretisch begründet, da alle Erkenntnisaktivitäten, wie J.Habermas herausgestrichen hat, an das Medium der Sprache gebunden sind, und andererseits lern- und erkenntnispsychologisch, wie besonders anhand der genetischen Psychologie von P.J.Galperin (vgl. 2.1.2.2.) schon verdeutlicht werden konnte.

Das bedeutet also, daß alle fachdidaktischen Strukturierungen auf ein bestimmtes fachdidaktisches Strukturgitter, nämlich das für Sprache und Kommunikation, verweisen, wie dieses umgekehrt, in seiner Abstraktion von spezifischen Realitätssektoren und -problemen auf jene fachdidaktischen Strukturgitter angewiesen ist.

Dieser Zusammenhang ist nun unterrichtsmethodisch äußerst relevant; er soll hier noch etwas weitergehend ausgeführt werden, um für die Bestimmung unterrichtsmethodischer Kriterien fruchtbar gemacht werden zu können. So identifiziert D.Lenzen (1973a, S.159ff) als Grundstruktur des von ihm untersuchten wissenschaftlichen Bereichs die Reproduktionsmedien "Operation", "Sprache" und "Kommunikation", die in einem Implikationszusammenhang mit den drei psychischen Kompetenzen, der "operativen", "moralischen" und "kommunikativen Kompetenz" als Medien der Definition des Lebens stehen und sich entsprechend unterschiedlich auf sie umlegen. Im Interesse an unterrichtsmethodischen Fragen braucht hier der gesamte Begründungszusammenhang nicht zu interessieren, sondern mag ein Blick auf die "kommunikative Kompetenz" genügen, da sie die "moralische" und wie diese auch die "operative Kompetenz" subsumiert; denn die "moralische Kompetenz" kann als eine spezifische Ausdifferenzierung eines bestimmten Aspekts der "kommuni-

kativen Kompetenz" verstanden werden, und das gleiche trifft auch für die "operative" in ihrem Verhältnis zur "moralischen Kompetenz" zu, so daß im Rahmen dieser Betrachtungen zur Unterrichtsmethodik eine Beschränkung auf jene dritte Kompetenz als Kondensat des gesamten sprach- und kommunikationsdidaktischen Strukturgitters gerechtfertigt erscheint.

Abb. 32

Medien der Definition des Lernens/Lebens / (re-konstruierte) Medien der Reproduktion des Lernens/Lebens	Kommunikative Kompetenz		
	Kompetenz der Identifikation	Kompetenz der Distanzierung	Kompetenz der Identitätsgewinnung
technologischer Aspekt	1 Strategisches Handeln	2 Theoretisch-empirischer Diskurs	3 Veränderung der Produktivkräfte
	Dependente Referenzmedien	Independente Referenzmedien	Technisch folgenreiches Wissen
normativer Aspekt	4 Kommunikatives Handeln	5 Praktischer Diskurs	6 Veränderung des institutionellen Rahmens
	Strategie kommunikativer Asymmetrie	Strategie kommunikativer Symmetrie	Praktisch folgenreiches Wissen
kommunikativer Aspekt	7 Parakommunikation	8 Metakommunikation	9 Perlokutiver Effekt
	Rollenrepertoire	Ambivalenztoleranz	Strategie kommunikativer Metarationalität

Rekonstruiert man nun, wie sich gemäß jenes Implikationszusammenhangs von Reproduktions- und Definitionsmedien die "Operation", "Sprache" und "Kommunikation" auf die "kommunikative Kompetenz" auslegt, d.h. wie diese drei Medien durch sie transformiert, also spezifiziert werden, ergeben sich folgende (rekonstruierte!) Reproduk-

tionsmedien für die "kommunikative Kompetenz": Die "Operation" spezifiziert sich zum praktischen und theoretischen Umgang mit sachlichen und personalen Objekten, der durch technologische Fragestellungen und die Effektivitätsproblematik bezüglich dieses Umgangs geleitet wird; die "Sprache" spezifiziert sich auf das Phänomen und Problem der Normativität, die jenem Umgang mit Objekten inhärent ist; und die "Kommunikation" schließlich spezifiziert sich auf den Bereich des Kommunikativen, der jene beiden anderen umfaßt, so daß sich der 'technologische', 'normative' und 'kommunikative Aspekt' von Kommunikation als Reproduktionsmedien der "kommunikativen Kompetenz" identifizieren lassen.

Diese drei Reproduktionsmedien sind ebenso wie die "Operation", "Sprache" und "Kommunikation" auf eine inhaltliche Füllung durch bestimmte Thematiken angewiesen; so bedarf z.B. das "strategische Handeln" eines Objekts, das "kommunikative Handeln" einer Norm und die "Parakommunikation" einer kommunizierenden Persönlichkeit, um überhaupt sinnvoll diese Kommunikationsmerkmale zur Sprache bringen und illustrieren zu können. Diese in gewisser Weise formalistische Strukturbestimmung und die Inhaltsbedürftigkeit der kommunikationsdidaktischen Merkmale läßt das fachdidaktische Strukturgitter für den Unterricht in der Primärsprache als eine Vorarbeit zu einer Theorie der Unterrichtsmethode erscheinen, wenn man die Kriterien als Prozeßmerkmale und nicht nur als Aspekte für die Reflexion über Sprache und Kommunikation versteht, so daß seine Integration in die schon vorgenommene Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses sinnvoll erscheint, dergestalt, daß der 'technologische', 'normative' und 'kommunikative Aspekt' von Kommunikation als differenzierende Unterpunkte der drei Hauptreproduktionsmedien Inhalt/Thema bzw. Erarbeitungsaspekt, Lehrer-Schüler-Beziehung bzw. Interaktionsaspekt und sozio-historischer und institutioneller Kontext bzw. Legi-

timationsaspekt erscheinen. Denn der Erarbeitungsaspekt z.B. umfaßt nicht nur arbeitstechnologische Fragen, sondern auch normative und kommunikative Probleme im Umgang mit dem Erarbeitungsobjekt; ebenso hebt der Interaktionsaspekt nicht nur auf normative und kommunikative Problemfelder ab, sondern bedarf auch eines Blicks auf kommunikationstechnologische Perspektiven; und schließlich wird an der Legitimationsproblematik deutlich, daß in einem so komplexen Feld wie dem unterrichtlichen Lehren und Lernen unterrichtsmethodische Entscheidungen sich nicht auf einen Aspekt beschränken dürfen, sondern sich auf das Zusammenwirken einer technologischen Legitimation (Legitimation durch Verfahren), einer normativen und einer kommunikativen (diskursiven) Legitimation stützen und begründen müssen.

Dieser so konkretisierte Implikationszusammenhang zwischen Fachdidaktik und Unterrichtsmethodik erscheint nun aber nicht nur im Rahmen der Reproduktionsmedien des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses, sondern auch im Rahmen der Definitionsmedien. So unterscheidet D.Lenzen (1973a, S.219ff) drei Unterkompetenzen der"kommunikativen Kompetenz", die "Kompetenz der Identifikation", diejenige der "Distanzierung" und diejenige der "Identitätsgewinnung", wobei man in dieser Dreiteilung eine ähnliche strukturelle Anordnung und Spannung erkennen kann,wie zwischen den Medien der Definition des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses, eine Spannung, die auf der einen Seite den bestehenden Zustand aufnimmt und auf der anderen Seite einen Zustand anvisiert, der das Resultat eines Umstrukturierungsprozesses ist, welcher im sprach- und kommunikationsdidaktischen Strukturgitter als Distanzierung von sedimentierten Zwängen im Diskurs und im unterrichtsmethodischen Strukturgitter mit Blick auf die bedeutsame Differenz zwischen Lehrer und Schüler als eine vom Lehrer initiierte lernproduktive Distanzierung des Schülers von sedimentierten

Handlungs- und Interpretationsmustern, also als 'einseitig kritisch-dialogische Umfassung' ausgewiesen wird. Dennoch sollte man diese drei Kompetenzen als Definitionsmedien von Sprache und Kommunikation nicht als eine abstrakte, d.h. von der spezifischen Problematik des unterrichtsmethodischen Erarbeitungs-, Interaktions- und Legitimationsaspekt absehende Fassung der unterrichtsmethodischen Strukturierung verstehen, sondern vielmehr diesen etwas formalistischen Zug der drei Kompetenzen als die Möglichkeit wahrnehmen, um die Kommunikations-, Lehr- und Lernspannung und -dynamik zwischen den drei Definitionsmedien des unterrichtsmethodischen Strukturgitters in einer Weise weiter auszudifferenzieren, die strukturell der Anlage jener drei Definitionsmedien entspricht.

Die so vollzogene Konkretisierung des Implikationszusammenhangs zwischen Fachdidaktik und Unterrichtsmethodik führt also zu einer weitergehenden Ausdifferenzierung der durch die drei Medien der Reproduktion und durch die Medien der Definitionen strukturell prädisponierten neun unterrichtsmethodischen Hauptkriterien in je neun unterrichtsmethodische Unterkriterien, so daß das unterrichtsmethodische Strukturgitter insgesamt einundachtzig Kriterien umfaßt (s. Abb.33). Ihre Generierung aus den neun Hauptkriterien leitet sich aus den neun Kriterien der "kommunikativen Kompetenz" des Strukturgitters für den Unterricht in der Primärsprache ab, welche im folgenden in Anlehnung an die Ausführungen D.Lenzens vorgestellt, im Gegensatz aber zu seinem mehr sprach- und kommunikationstheoretisch akzentuierten Begründungsrahmen nun mehr lerntheoretisch interpretiert werden sollen:

Der technologische Aspekt kommunikativen Geschehens realisiert sich im Rahmen der "kommunikativen Kompetenz" durch die Akzentuierung von drei Teilkompetenzen, die den kommunikativen Umgang mit Objekten leiten. So meint das "strategische Handeln" als oberflächenstruktureller Prozeß, dem die psychische Tiefenstruktur der "dependenten

Referenzmedien" zugrunde liegt (vgl. D.Lenzen 1973a, S.222f), ein Verhalten zu Objektstrukturen, das sich kommunikativ in den Sprechakten des Aufforderns, Behauptens und Fragens realisiert und an die bestehenden Kognitionsstrukturen des Kommunikationsteilnehmers, also an sein vorhandenes Wissen bzw. Können gegenüber dem betreffenden Objekt bzw. Objektbereich anschließt. Eine solche Identifikation der bestehenden Kognitionsstrukturen stellt die Basis für jeden Lernprozeß, also für jede produktive Umstrukturierung jener Kognitionsstrukturen dar.

Lernen realisiert sich nun aber nicht nur im Funktionskreis von Erleben-Lernen-Handeln-Verändern, sondern das Spezifische des menschlichen Lernens und das, was die menschliche Evolutionsgeschichte bis zur hochtechnologisierten Zivilisation ermöglicht hat (vgl. 2.1.2.3.) ist die Sprache, die den reflexiven Funktionskreis von Erkennen-Lernen-Probehandeln (vgl. 1.1.) zu einem äußerst bedeutsamen Moment für komplexe Lernprozesse machte. Ein solches reflexives Lernen findet im "theoretisch-empirischen Diskurs" statt, der sich auf der Basis der korrespondierenden psychischen Tiefenstrukturen der "independenten Referenzmedien" entfaltet (vgl. ebd. S.223f), indem der kognitive Wissens- und Könnensbestand kommunikativ problematisiert wird und sich die Kommunikationsteilnehmer von ihren subjektiv bedingten Vorstellungen über Objekte bzw. Objektbereiche distanzieren, um so die Chance für einen Erfahrungs- und Argumentationsaustausch und für einen kommunikativ-reflexiven Lernprozeß wahrzunehmen.

Die Problematisierung von Erfahrungssätzen im Diskurs, d.h. im reflexiven Funktionskreis von Erkennen-Lernen-Probehandeln, kann nun aber nur ein Durchgangsstadium im Lernprozeß sein, denn jene kognitiven Strukturen sind primär im Rahmen des sensomotorischen Funktionskreises gemacht worden, was besonders die Lerntheorie P.J.Galperins herausstreicht (vgl. 2.1.2.2.), und die im Diskurs gewonnenen Erkenntnisse und entwickelten Hypothesen drängen auf

ihre Erprobung an Objekten und technologischen Problemstellungen und auf ihre Integration in den nun sensomotorisch-reflexiven Funktionskreis, die für das Subjekt eine Dimension seiner Identitätsgewinnung ist. Die "Veränderung der Produktivkräfte" und die entsprechende psychische Kompetenz des "technisch folgenreichen Wissens" (vgl. ebd. S.224f) stellen also den immer wieder vorläufigen Abschluß eines Lernprozesses im Umgang mit Objektstrukturen dar.

Der Umgang mit Objekten impliziert neben dem technologischen Aspekt immer auch eine normative Dimension, da alle kommunikativen Aktivitäten in sozio-historisch gewordene und sedimentierte Muster der Kommunikationsregelung eingebunden sind; sie muß jeder besonders auch intentional betriebene Lernprozeß beachten und zunächst an sie anschließen. Das "kommunikative Handeln" und die entsprechende psychische Tiefenstruktur der "Strategie der kommunikativen Asymmetrie" (vgl. ebd. S.225f) versuchen diese Muster zu thematisieren, ohne allerdings damit schon den weitergehenden Versuch zu wagen, die interaktive Beziehung in ihrer gesamten Komplexität, die besonders durch die je unterschiedlichen Momente biographischer Einzigartigkeit bedingt sind, auszuleuchten.

Diese den Objekten, der Beziehung zu ihnen und der Beziehung zwischen den Kommunikationsteilnehmern inhärente Normproblematik ist zwar einerseits die stabile Basis allen kommunikativen Geschehens, worauf besonders N.Luhmann insistiert (vgl. 3.2.1.), andererseits aber auch immer der Ausdruck und Vollzug kommunikativ-interpersonellen und gesellschaftlich-kommunikativen Zwangs und damit für das daran leidende Subjekt ein Stimulus für sozial-normative Lernprozesse, die auf eine Umstrukturierung jener Handlungs- und Interpretationsmuster zielen. Ähnlich wie bezüglich des technologischen Aspekts, differenziert sich dieser Lernprozeß in zwei Modi, deren erster sich im Rahmen des reflexiven Funktionskreises entfaltet, d.h. hier im "praktischen Diskurs" mit seinen entsprechenden psychi-

schen Tiefenstrukturen der "Strategie der kommunikativen Symmetrie" (vgl. ebd. S.226f).

Sobald diese Resultate des sozial-normativen Problematisierungsprozesses in die gesellschaftliche Praxis und den Funktionskreis von Erleben-Lernen/Erkennen/Probehandeln-Handeln-Verändern treten, bahnt sich eine "Veränderung des institutionellen Rahmens" auf der Basis des "praktisch folgenreichen Wissens" (vgl. ebd. S.227f) an.

Der kommunikative Aspekt schließlich nimmt den technologischen und normativen dergestalt auf, daß die Phänomene und Fragen des Umgangs mit Objekten und des Verhaltens gegenüber Normen mit Blick auf eine konkrete kommunizierende Persönlichkeit thematisiert, konkretisiert und spezifiziert werden. Die Muster "strategischen Handelns", also des Umgangs mit Objekten unter dem Gesichtspunkt der Objektbeherrschung, und des "kommunikativen Handelns" als des kommunikativen Verhaltens gegenüber gesellschaftlichen Normen werden nun im Rahmen der "Parakommunikation" mit den psychischen Tiefenstrukturen des "Rollenrepertoires" (vgl. ebd. S.228ff) vor der Folie sowohl der spezifischen Sozialisationsgeschichte des Subjekts als auch vor den speziellen Merkmalen seiner gesellschaftlich-kommunikativen und interpersonell-situativen Position gesehen, die dem Subjekt zum einen zugewiesen wird und die es sich zum anderen aus eigenen Kräften aufgebaut und erworben hat.

Diese Muster lebensgeschichtlich gewachsener und sedimentierter Kommunikationsaktivitäten zu problematisieren und sich im Distanzierungsakt vom Zwang ihrer ungebrochenen und unhinterfragbaren Gültigkeit zu befreien, impliziert sicherlich zum einen die Kritik an den Gefolgschaft heischenden sozio-historischen Normen, in die das Subjekt eingebunden ist, und zum anderen die Kritik an den Mustern des Objektumgangs, mit Hilfe derer es den Umgang mit seiner Umwelt realisiert. Diese Gesichtspunkte erscheinen aber bezogen auf ein bestimmtes Subjekt als zu generell und können seine spezifischen Eigenarten nur unzureichend

erfassen, so daß eine Distanzierung von den lebensgeschichtlichen Kommunikationsmustern nur in der "Metakommunikation" gelingen kann, die sich auf der Basis der "Ambivalenztoleranz" (vgl. ebd. S.231f) entfaltet, als einer Kommunikationsform, in der der aktuelle Kommunikationsvollzug, in den die Kommunikationsteilnehmer involviert sind, selbst zum Gegenstand des reflexiven Funktionskreises gemacht wird.

Das Resultat dieses reflexiven Lernprozesses bleibt aber solange praktisch folgenlos, wie nicht sichergestellt ist, daß die Umstrukturierung kommunikativer Muster sich nicht nur auf den Funktionskreis von Erkennen-Lernen-Probehandeln beschränkt und damit das neu Gelernte sozusagen 'nur theoretisches Wissen' bleibt. Ihre noch zu leistende Integration in den umfassenderen Funktionskreis ist im Rahmen des kommunikativen Aspekts ein noch wesentlich virulenteres Problem als bezüglich des normativen und technologischen Aspekts, da der Vollzug der "Metakommunikation" sich immer gleichzeitig schon im Medium kommunikativer Prozesse des Erlebens, Lernens, Handelns und Veränderns realisiert, so daß der "perlokutive Effekt" bzw. die Anwendung der "Strategie der kommunikativen Metarelationalität" (vgl. ebd. S.233f) für die Metakommunikation sozusagen die Probe aufs Exempel darstellt.

4.2. Die Entfaltung des unterrichtsmethodischen Strukturgitters

Die Entfaltung der unterrichtsmethodischen Kriterien in ihrem doppelten Bezug auf einerseits die drei Haupt- und neun Untermedien der Reproduktion und andererseits auf die drei Haupt- und neun Untermedien der Definition des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses, also die Entfaltung des unterrichtsmethodischen Strukturgitters, wie es Abb. 33 als Rahmen vorstellt, in neun

Haupt- und einundachtzig Subkriterien für unterrichtsmethodische Entscheidungen soll in zwei Arbeitsschritten in Angriff genommen werden.

Zunächst soll aufgeschlüsselt werden, in welcher Weise auf die Bedingungen unterrichtlichen Geschehens sinnvoll Bezug genommen werden kann, indem eine solche Fragestellung besonders auf die Verflechtung der drei Reproduktionsmedien des Erarbeitungs-, Interaktions- und Legitimationsaspekts abhebt.

Dieser Gesichtspunkt, der für die Anlage des unterrichtsmethodischen Strukturgitters ganz wesentlich ist, muß auch während des zweiten Arbeitsschrittes (4.2.2.) im Auge behalten werden; denn hier wird durch die Darstellungsweise der unterrichtsmethodischen Kriterien eher der Eindruck suggeriert, als ob die Verknüpfung der unterrichtsmethodischen Definitionsmedien das zentrale Merkmal des unterrichtsmethodischen Strukturgitters sei, da sich die Vorstellung der unterrichtsmethodischen Kriterien zum einen an der lernpsychologisch begründeten Schrittfolge orientiert, die mit der 'kommunikativen Bestandssicherung' einsetzt, sich dann zur 'einseitig kritisch-dialogischen Umfassung' wendet und schließlich in die 'wechselseitige kritische Dialogik' mündet, und sich zum anderen auf einer lernpsychologischen Mikroebene durch die Schrittfolge von der Kompetenz der Identifikation über die der Distanzierung zur Kompetenz der Identitätsgewinnung leiten läßt. Auf dieser Mikroebene wird nun aber auch die Relevanz des gegenläufigen Gesichtspunkts, nämlich die Orientierung der unterrichtsmethodischen Kriterien an den Reproduktionsmedien deutlich, indem die drei Kompetenztypen wechselweise mit den drei Aspekten von Kommunikation berücksichtigt werden, so daß dem grundlegenden Gedanken der Anlage des unterrichtsmethodischen Strukturgitters Rechnung getragen werden kann: nämlich der Verkoppelung eines pädagogisch-zielgerichteten Einwirkens auf den Unterrichtsprozeß mit einer gleichzeitigen Bezugnahme auf dessen Bedingungen,

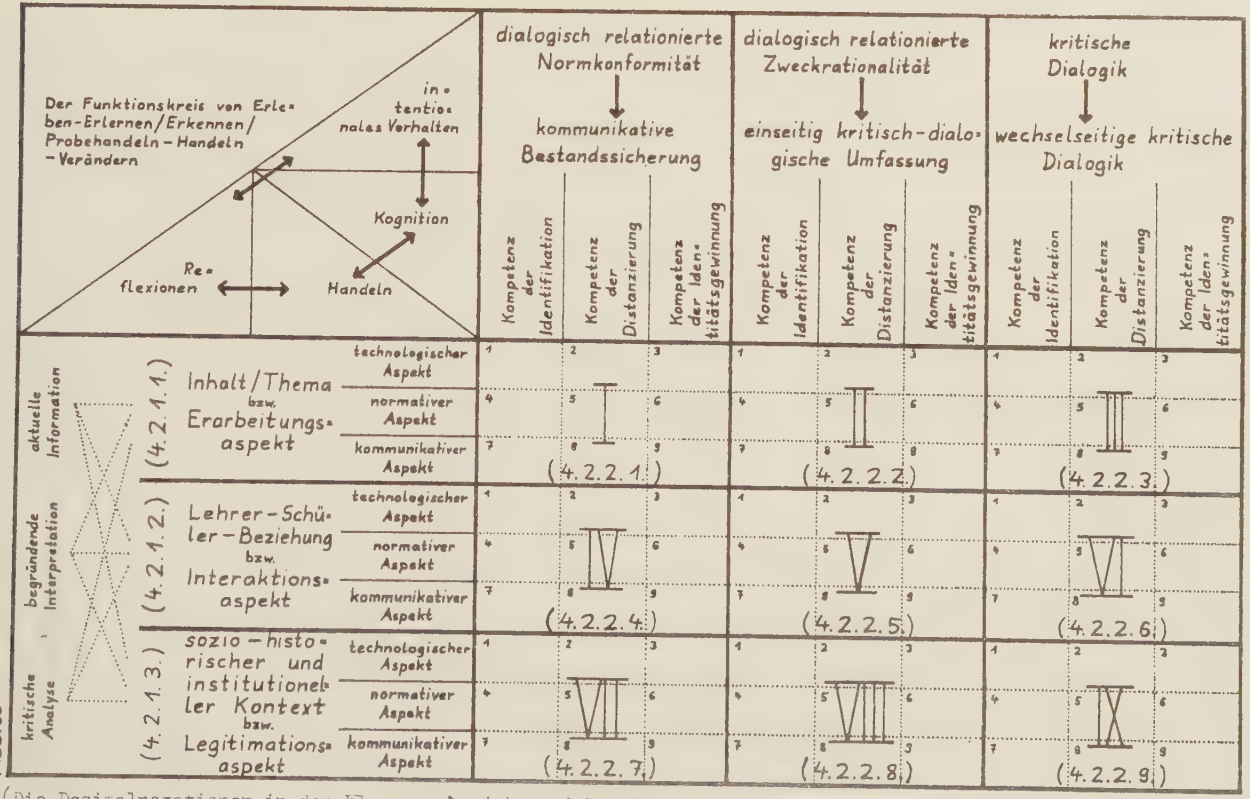


Abb. 33

(Die Dezimalnotationen in den Klammern beziehen sich auf die entsprechend gekennzeichneten Textabschnitte.)

so daß eine kritische Unterrichtsanalyse mit einem kritisch-dialogischen Handlungsengagement Hand in Hand geht.

4.2.1. Die Aufschlüsselung der Unterrichtsbedingungen mittels eines Fragenkatalogs

Der systematische Fragenkatalog, mittels dessen die Unterrichtsbedingungen bestimmt werden sollen, ist durch die drei erkenntnisleitenden Interessen gekennzeichnet, indem das "technische" Interesse nach den 'aktuellen Informationen' über die Unterrichtsbedingungen forscht, welche die empirische Grundlage für die 'begründenden Interpretationen' als Moment des "praktischen" Interesses darstellen. Diese Differenzierung schlägt sich in dem Fragenkatalog, der entsprechend den drei Hauptmedien der Reproduktion des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses in drei Teile (A, B, C) gegliedert ist, dergestalt nieder, daß in dem jeweils ersten Abschnitt (also A1, B1, C1) danach gefragt wird, welche Bedingungen vorliegen, und in dem jeweils zweiten (also A2, B2, C2) danach, warum und wie die so vorliegenden Bedingungen entstanden sind.

Das "emanzipatorische" Interesse schließlich, das sich in diesem Zusammenhang als 'kritische Analyse' konkretisiert, kann nun aber nicht als dritter Abschnitt an die 'begründende Interpretation' gewissermaßen angehängt werden - das würde, wie schon des öfteren bemerkt (vgl. bes. 1.3.), der Konzeption einer kritischen Theorie widersprechen, die sich durch das Primat eines "emanzipatorischen" Interesses auszeichnet, das gezielt das "praktische" und "technische" in Dienst nimmt. Auch mit Blick auf die Anlage der Definitionsmedien des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses, die durch die Dominanz der kritischen Dialogik geprägt sind, welche die Normkonformität und Zweckrationalität dialogisch relationiert, erscheint wegen des Implikationszusammenhangs dieser Definitionsmedien mit den Reproduktionsmedien (vgl.

4.1.1.) die Forderung unumgänglich, daß die gesamte Analyse der Unterrichtsbedingungen vom Prinzip des "emanzipatorischen" Erkenntnisinteresses durchwirkt ist.

Diesem Gedanken wird dadurch Rechnung zu tragen versucht, daß sich die 'kritische Analyse' sowohl auf die kommunikativ-interpersonelle wie auch auf die gesellschaftlich-kommunikative Ebene auslegt, indem dem Lehrer, der im Gegensatz zum Schüler allein die Kompetenz für die Erstellung einer solchen Analyse besitzt, die Aufgabe abverlangt wird, erstens sich in der Selbstreflexion unter Anleitung des Fragenkatalogs über seine kommunikativ-interpersonellen Aktivitäten im Unterricht Rechenschaft abzulegen und so den Zwang zur unbewußten kommunikativen Regeleinhaltung zu brechen und zweitens diese Überlegungen in den Rahmen eines genetisch-strukturellen Zugriffs auf Gesellschaft zu stellen, um so zum einen die sozio-historische Bedingtheit der Unterrichtsbedingungen und der Kausalketten unterrichtlicher Einzelphänomene zu erkennen und zum anderen die sozio-historische Relevanz unterrichtsmethodischer Entscheidungen abschätzen zu können.

Die Verwobenheit der drei erkenntnisleitenden Interessen im Fragenkatalog kann am besten an einem Beispiel deutlich werden. So zielt die Frage A1.1.1.2., welche Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler gegenüber einem bestimmten Inhalt/Thema hat, auf den ersten Blick nur auf die Ermittlung einer aktuellen Information als Grundlage für die im weiteren ins Auge gefaßten Planungsprozesse. Die begründende Interpretation kann sich damit als schlichtem Datum aber nicht zufrieden geben, sondern will in einem tiefendimensionalen Zugriff die Bedingung und die Gründe, die zu den betreffenden Kognitionsstrukturen geführt haben, aufklären, indem sie z.B. mit der Frage A2.1.3.1.1.2. nach der Bedeutung der schulischen Deutungsmuster für die Entwicklung der kognitiven Strukturen bei den Schülern fragt. Diese Frage ist wenig präzis und gibt mehr eine Fragerichtung an, deren weitere Spezifikation

dem "emanzipatorischen" Erkenntnisinteresse und zum anderen dem Interesse an empirisch abgesicherten Daten Rechnung tragen muß: So ist z.B. die Frage A1.1.2.9., wie der Lehrer die kognitiven Strukturen des Schülers einschätzt, zunächst nur die Aufforderung, eine aktuelle Information zu ermitteln; darüberhinaus aber klärt dieses Datum auch ein Moment der Genese der kognitiven Strukturen des Schülers auf, denn diese Lehrereinschätzung wird für den Schüler zum schulischen Sozialisationsfaktor, so daß eine Verkoppelung der Frage nach den kognitiven Strukturen und zweitens die Frage nach der Lehrereinschätzung dieser kognitiven Strukturen sich durch das Interesse nach begründenden Interpretationen leiten läßt, indem z.B. deutlich wird, daß die intellektuellen Leistungen des Schülers zum Teil deshalb unnötig niedrig sind, weil der Lehrer sie permanent falsch einschätzt, nämlich als zu niedrig (vgl. R.Rosenthal/L.Jacobson 1971). Und schließlich wird drittens an dieser oberflächlich betrachtet nur auf eine aktuelle Information zielenden Frage A1.1.2.9. deutlich, daß der Lehrer sie im wesentlichen nur im Rahmen einer gesellschaftskritischen Analyse und problematisierenden Selbstreflexion beantworten kann, womit er auf die Probleme seiner eigenen Biographie, auf die des Schülers und auf die familiären und schulischen Sozialisationseinflüsse in ihrer sozio-historischen Bedingtheit, denen beide auf zum Teil vergleichbare und zum Teil auf recht unterschiedliche Weise ausgeliefert sind, d.h. also auf den gesamten Fragenkomplex A2 verwiesen ist.

Dieses Beispiel sollte verdeutlichen, was in etwas vorläufigerer Form schon im Abschnitt 3.1. und durch die Abb. 27 ausgeführt worden ist, daß nämlich die unterrichtlichen Bedingungen, die dort noch recht grob mittels des unterrichtsmethodischen Dreiecks von Inhalt/Thema, Lehrer, Schüler und sozio-historischem und institutionellem Kontext identifiziert worden waren, ein ganzheitliches nur genetisch-struktural erfaßbares Feld darstellen. Denn die

Beziehung, in der z.B. ein Schüler zu einem Inhalt/Thema steht, ist immer über psychische Tiefenstrukturen vermittelt, z.B. über die kognitiven Strukturen bezüglich eines bestimmten Inhalts/Themas, welche, wie übrigens auch die Oberflächenstrukturen, in einer langen Reihe von verschiedenartigsten Abhängigkeiten und Verflechtungen stehen, die in einem tiefendimensionalen Zugriff aufgeschlüsselt werden müssen, der erstens Fakten und Daten sicherstellt, diese zweitens im Rahmen von Erklärungsmustern bzw. -angeboten zusammenschließt und drittens Zusammenhänge kommunikativ-interpersoneller und gesellschaftlich-kommunikativer Zwangseinwirkungen offenlegt.

4.2.1.1. Fragenkomplex A: Die Analyse der Bedingungen des Erarbeitungsaspekts

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Skizzierung der Anlage des Fragenkatalogs kann sein erster Teil A, der den Erarbeitungsaspekt thematisiert, vorgestellt werden: In A1 wird, wie schon bemerkt, danach gefragt, welche unterrichtlichen Bedingungen bezüglich des Erarbeitungsaspekts vorliegen, in dem erstens (A1.1.) das Verhältnis thematisiert wird, in dem ein Unterrichtsteilnehmer, also der Schüler (A1.1.1.) oder der Lehrer (A1.1.2.) zum Inhalt/Thema steht, und in dem zweitens Differenzen identifiziert werden, die sich aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen der Unterrichtsteilnehmer ergeben (A1.2.). Die Aufschlüsselung der Fragenkomplexe A1.1.1. und A1.1.2. erfolgt in einer Weise, die schon im Abschnitt 3.1. und der Abb. 27 hervorgehoben worden ist, nämlich in der Ausdifferenzierung in erstens eine gewissermaßen objektivistische Perspektive (A1.1.1.1.-8. und A1.1.2.1.-8.), die, überspitzt formuliert, etwas naiv nach den Bedingungen fragt, zweitens in eine direkte Einschätzungsperspektive (A1.1.1.9.-11. und A1.1.2.9.-10.) und drittens in die me-

taperspektivische Einschätzung (A1.1.1.12.-17. und A1.1.2.11.-12.).

Mit der Analyse der Fragenkomplexe A1.1.1.-2. liegt also ein Bild vor, wie ein bestimmter Schüler der Klasse und andererseits der Lehrer zum Inhalt/Thema stehen, so daß eine iterative Anwendung auf jeden Schüler der Klasse die vorliegenden Bedingungsdifferenzen offensichtlich macht. Ihnen widmet sich der Fragenkomplex A1.2., der nicht nur jeden Schüler mit jedem vergleicht, sondern auch gruppen- und klassenspezifische Differenzen und Gemeinsamkeiten identifizieren will, welche dann aber wiederum gegenüber außenstehenden Schülern und Gruppierungen zu Differenzen führen (A1.2.1.-5.). Die Gesichtspunkte für einen solchen Vergleich brauchen in diesem Zusammenhang nicht erst gesucht werden; sie können vom Analyseteil A1.1.1. übernommen werden.

Würde der Genauigkeitsgrad im Teil A2 der gleiche sein wie in A1, der insgesamt 68 Fragen umfaßt, wobei viele in sich schon eine gewisse Reihe von Unterfragen additiv zusammenfassen, würde der Fragenkatalog äußerst umfangreich und unübersichtlich, denn im Rahmen der tiefendimensionalen Aufschlüsselung des pädagogischen Feldes breitet sich der Komplex der unterrichtlich relevanten Fakten progressiv aus. Deshalb muß hier zu einem gröberen Zugriff übergewechselt werden, der mehr die Fragerichtung angibt und je nach der Bedeutsamkeit des betreffenden Phänomens in Analogie zu A1 präzisiert werden kann.

Die Differenzierung der Fragefelder orientiert sich hier an einigen globalen Gesichtspunkten: an der Bedeutung der schulischen (A2.1.) und andererseits familiären Sozialisation (A2.2.) für die entsprechend A1 vorliegenden Bedingungen unterrichtlichen Geschehens. Diese beiden Komplexe werden je für sich zunächst unter dem materiellen (A2.1.1. und A2.2.1.) Aspekt, also der materiellen Ausstattung des häuslich-familiären und des schulischen Milieus untersucht, das nicht nur phänomenologisch als gesellschaftlich-iso-

liertes Phänomen, sondern auch als sozio-historisch bedingte und bedeutsame Erscheinung erfaßt wird (A2.1.2. und A2.2.2.). Die Betrachtung des materiellen Aspekts muß nun aber aufs engste mit der Beachtung und genauen Aufschlüsselung des ideellen Aspekts (A2.1.3. und A2.2.3.), also mit den schulischen und familiären Deutungsmustern als sozialisationsrelevante Komplexe verkoppelt werden, welche sich zum einen auf der Ebene kommunikativ-interpersonellen (A2.1.3. und A2.2.3.) und gesellschaftlich-kommunikativen Geschehens (A2.1.4. und A2.2.4) entfalten. Die weitergehende Ausdifferenzierung dieses Fragerasters kann sich nun wiederum an der Anlage des Teils A1 orientieren, indem zunächst nach den Bedingungen des Schülers, dann nach denen des Lehrers und schließlich nach den Bedingungsdifferenzen innerhalb der Klasse gefragt wird.

Damit ergibt sich also folgender Fragenkatalog zu den Bedingungen des Erarbeitungskomplexes:

1. Wie ist das Verhältnis strukturiert zwischen einem und/oder mehreren Unterrichtsteilnehmern und einem bestimmten Inhalt/Thema?
1.1. In welchem kommunikativen Verhältnis steht ein bestimmter Unterrichtsteilnehmer zu einem bestimmten Inhalt/Thema?
1.1.1. In welchem kommunikativen Verhältnis steht der Schüler zu einem bestimmten Inhalt/Thema?
1.1.1.1. Welche entwicklungspsychologischen Kompetenzen hat er für den Erarbeitungsprozeß?
1.1.1.2. Welche Kenntnisse und Fertigkeiten hat er gegenüber dem Inhalt/Thema?
1.1.1.3. Welche Kenntnisse und Fertigkeiten hat er bezüglich den Erarbeitungsstrategien für den Inhalt bzw. das Thema?
1.1.1.4. Welche Motivationen hat er gegenüber dem Inhalt/Thema und welche Ziele verfolgt er mit ihm?
1.1.1.5. Welche Motivationen hat er bezüglich Erarbeitungsstrategien für den Inhalt, das Thema und welche Lernziele verfolgt er?
1.1.1.6. Welche (wie materiell und bedeutungshaft strukturierten) Medien hat er für den unterrichtlichen Erarbeitungsprozeß?
1.1.1.7. Welche (wie materiell und bedeutungshaft-strukturierten) Medien hat er für den häuslichen Erarbeitungsprozeß?
1.1.1.8. Mittels welcher (wie materiell und bedeutungshaft strukturierten) Medien drückt er seine Ein-

schätzung des Inhalts/Themas, Erarbeitungsprozesses, anderer Unterrichtsteilnehmer und seiner selbst und seine metaperspektivische Einschätzung aus?

1.1.1.9. Wie schätzt er seine eigenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Motivationen, Ziele und Erarbeitungs- sowie Ausdrucksmedien gegenüber dem Inhalt/Thema und gegenüber dem Erarbeitungsprozeß aus?

1.1.1.10. Wie schätzt er die Kenntnisse, Fertigkeiten, Motivationen, Ziele und Erarbeitungs- wowie Ausdrucksmedien ein, die ein bestimmter Mitschüler, eine bestimmte Schülergruppe oder die Klasse insgesamt gegenüber dem Inhalt/Thema und gegenüber dem Erarbeitungsprozeß hat?

1.1.1.11. Wie schätzt er die Kenntnisse usw. ein, die der Lehrer gegenüber dem Inhalt/Thema und gegenüber dem Lehren des Inhalts/Themas hat?

1.1.1.12. Wie schätzt er die Einschätzung des Lehrers ein, die dieser von den Kenntnissen usw. des betreffenden Schülers gegenüber dem Inhalt/Thema und gegenüber dem Erarbeitungsprozeß hat?

1.1.1.13. Wie schätzt er die Einschätzung des Lehrers ein, die dieser von den Kenntnissen usw. eines bestimmten Mitschülers, einer bestimmten Schülergruppe oder der Klasse insgesamt gegenüber dem Inhalt/Thema und gegenüber dem Erarbeitungsprozeß hat?

1.1.1.14. Wie schätzt er die Selbsteinschätzung des Lehrers ein?

1.1.1.15. Wie schätzt er die Einschätzung eines bestimmten Mitschülers, einer bestimmten Schülergruppe oder der Klasse insgesamt ein, die diese(r) von den Kenntnissen usw. des betreffenden Schülers gegenüber dem Inhalt/Thema und gegenüber dem Erarbeitungsprozeß hat?

1.1.1.16. Wie schätzt er die Einschätzung eines bestimmten Mitschülers, einer bestimmten Schülergruppe oder der Klasse insgesamt ein, die diese(r) von den Kenntnissen usw. des Lehrers gegenüber dem Inhalt/Thema und gegenüber dem Lehren des Inhalts/Themas hat?

1.1.1.17. Wie schätzt er die Selbsteinschätzung eines bestimmten Mitschülers, einer bestimmten Schülergruppe oder der Klasse insgesamt ein?

1.1.2. In welchem kommunikativen Verhältnis steht der Lehrer zu einem bestimmten Inhalt/Thema?

1.1.2.1. Welche Kenntnisse und Fertigkeiten hat er gegenüber dem Inhalt/Thema?

1.1.2.2. Welche Kenntnisse und Fertigkeiten hat er gegenüber dem Lehren des Inhalts/Themas?

1.1.2.3. Welche Motivationen hat er gegenüber dem Inhalt/Thema und welche Ziele verfolgt er mit ihm?

1.1.2.4. Welche Motivationen hat er bezüglich dem Lehren des Inhalts/Themas und welche Lehrziele verfolgt er?

1.1.2.5. Welche (wie materiell und bedeutungshaft strukturierten) Medien hat er,um den Inhalt bzw. das Thema fachwissenschaftlich vorzubereiten?

1.1.2.6. Welche (wie materiell und bedeutungshaft strukturierten) Medien hat er, um den Inhalt bzw. das Thema didaktisch vorzubereiten?

1.1.2.7. Welche (wie materiell und bedeutungshaft strukturierten) Medien hat er, um den Inhalt bzw. das Thema im Unterricht medial zu vermitteln?

1.1.2.8. Mittels welcher (wie materiell und bedeutungshaft strukturierten) Medien drückt er seine Einschätzung des Inhalts/Themas, Lehrprozesses, anderer Unterrichtsteilnehmer und seiner selbst und seine metaperspektive Einschätzung aus?

1.1.2.9. Wie schätzt er seine eigenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Motivationen, Ziele und Erarbeitungs-, Lehr- und Ausdrucksmedien gegenüber dem Inhalt/Thema und gegenüber dem Lehren des Inhalts/Themas ein?

1.1.2.10. Wie schätzt er die Kenntnisse usw. ein, die ein bestimmter Schüler, eine bestimmte Schülergruppe oder die Klasse insgesamt gegenüber dem Inhalt/Thema und gegenüber dem Erarbeitungsprozeß hat?

1.1.2.11. Wie schätzt er die Einschätzung ein, die ein bestimmter Schüler, eine bestimmte Schülergruppe oder die Klasse insgesamt von seinen eigenen Kenntnissen usw. gegenüber dem Inhalt/Thema und gegenüber dem Lehren des Inhalts/Themas hat?

1.1.2.12. Wie schätzt er die Selbsteinschätzung eines bestimmten Schülers, einer bestimmten Schülergruppe oder der Klasse insgesamt ein?

1.2. Welche Differenzen/Übereinstimmungen bestehen zwischen den Unterrichtsteilnehmern?

1.2.1. Welche Differenzen/Übereinstimmungen bestehen zwischen bestimmten,einzelnen Schülern?

1.2.1.1. - bezüglich ihres entwicklungspsychologischen Niveaus?

1.2.1.2. - bezüglich ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten gegenüber dem Inhalt/Thema und gegenüber den Erarbeitungsstrategien?

1.2.1.3. - bezüglich ihrer Motivationen und Ziele gegenüber dem Inhalt/Thema und gegenüber dem Erarbeitungsprozeß?

1.2.1.4. - bezüglich der Verfügung über Medien für den unterrichtlichen und häuslichen Erarbeitungsprozeß?

1.2.1.5. - bezüglich der direkt perspektivischen Einschätzungen?

1.2.1.6. - bezüglich der metaperspektivischen Einschätzungen?

1.2.2. Welche Differenzen/Übereinstimmungen bestehen zwischen einem bestimmten einzelnen Schüler und einer bestimmten Schülergruppe?
1.2.2.1.-6. bezüglich ...
1.2.3. Welche Differenzen/Übereinstimmungen bestehen zwischen einem bestimmten einzelnen Schüler und der Klasse insgesamt?
1.2.1.1.-6. bezüglich ...
1.2.4. Welche Differenzen/Übereinstimmungen bestehen zwischen bestimmten einzelnen Schülergruppen?
1.2.4.1.-6. bezüglich ...
1.2.5. Welche Differenzen/Übereinstimmungen bestehen zwischen einer bestimmten Schülergruppe und der Klasse insgesamt?
1.2.5.1.-6. bezüglich ...

2. Welche Gründe haben zu dem Zustand A1 geführt?
2.1. Welche Bedeutung haben die schulischen Verhältnisse für A1 gehabt?
2.1.1. Innerhalb welcher materiellen schulischen Ausstattung hat sich das Unterrichtsgeschehen vollzogen?
2.1.1.1. Innerhalb welcher materiellen schulischen Ausstattung hat sich die Sozialisation eines bestimmten Schülers vollzogen?
2.1.1.1.1. Welche Bedeutung hat sie für die Entwicklung seines entwicklungspsychologischen Niveaus gehabt?
2.1.1.1.2. Welche Bedeutung hat sie für die Entwicklung seiner kognitiven Strukturen bezüglich des Inhalts/Themas und bezüglich des Erarbeitungsprozesses gehabt?
2.1.1.1.3. Welche Bedeutung hat sie für die Entwicklung seiner motivationalen Strukturen und Zielperspektiven bezüglich des Inhalts/Themas und bezüglich des Erarbeitungsprozesses gehabt?
2.1.1.1.4. Welche Bedeutung hat sie für seine Verfügung über Erarbeitungs- und Ausdrucksmedien gehabt?
2.1.1.1.5. Welche Bedeutung hat sie für die Entwicklung seiner direkt- und metaperspektivischen Einschätzung gehabt?
2.1.1.2. Innerhalb welcher materiellen, schulischen Ausstattung hat sich die Sozialisation des Lehrers vollzogen?
2.1.1.2.1. Welche Bedeutung hat sie für die Entwicklung seiner kognitiven Strukturen bezüglich des Inhalts/Themas und bezüglich des Lehrens des Inhalts/Themas gehabt?
2.1.1.2.2. Welche Bedeutung hat sie für die Entwicklung seiner motivationalen Strukturen und Zielperspektiven bezüglich des Inhalts/Themas und bezüglich des Lehrens des Inhalts/Themas gehabt?

2.1.1.2.3. Welche Bedeutung hat sie für seine Verfügung über fachwissenschaftliche und fachdidaktische sowie unterrichtlich-mediale Lehrmittel gehabt?
2.1.1.2.4. Welche Bedeutung hat sie für die Entwicklung seiner direkt- und metaperspektivischen Einschätzung gehabt?
2.1.1.3. Welche Bedeutung hat die materielle, schulische Ausstattung für die Entwicklung von Differenzen/Übereinstimmungen zwischen den Schülern gehabt?
3.1. Welche Bedeutung hat sie für die Entwicklung von Differenzen/Übereinstimmungen zwischen bestimmten einzelnen Schülern gehabt?
2.1.1.1.1.-5.6. ... (entspr. 1.2.1.1.-1.2.5.6.)

2.1.2. Durch welche sozio-historischen Strukturen sind die Bedingungen 2.1.1. bedingt?

2.1.3. Innerhalb welcher schulischen Deutungsmuster hat sich das Unterrichtsgeschehen vollzogen?
2.1.3.1.1.1.-2.1.3.2.5.6. ...(entspr. 2.1.1.1.-2.1.1.3.5.6.)

2.1.4. Durch welche sozio-historischen Strukturen sind die Bedingungen 2.1.3. bedingt?

2.2. Welche Bedeutung haben die familiären Verhältnisse für A1 gehabt?
2.2.1.-4. ... (entspr. 2.1.1.-4.)

4.2.1.2. Fragenkomplex B: Die Analyse der Bedingungen des Interaktionsaspekts

Die Anlage des Fragenkatalogs zum Interaktionsaspekt ist ganz analog zum Teil A strukturiert. In B1 wird zunächst oberflächendimensional nach den Strukturen der Interaktionsbedingungen gefragt, indem in B1.1. zunächst ein Kommunikationsteilnehmer des Unterrichts ins Blickfeld genommen und in einem ersten Schritt das Interaktionsfeld untersucht wird, in das die Schüler unter sich, also unter Ausklammerung des Lehrers verstrickt sind. So bezieht sich die Frage B1.1.1. auf die Beziehung, in der ein bestimmter Schüler zu einem bestimmten, anderen Schüler, zu einer bestimmten Schülergruppe oder zur Klasse insgesamt steht und im weiteren auch, wie eine bestimmte Schülergruppe

sich zu anderen Schülergruppen sowie zur gesamten Klasse verhält. Hier wird also wiederum deutlich, daß die Bedingungsstrukturen recht komplex sind und die Fragestellungen häufig mehrere Einzelfragen additiv zusammenfassen müssen, um eine gewisse Übersichtlichkeit des Fragenkatalogs zu gewährleisten.

In diesem Sinne sind auch die Fragenkomplexe B1.1.2.-3. zur Interaktionsstruktur angelegt, indem zunächst vom Standpunkt eines bestimmten Schülers, einer bestimmten Schülergruppe oder der Klasse insgesamt aus die Beziehung zum Lehrer thematisiert und dann umgekehrt das gleiche Verhältnis nun vom Standpunkt des Lehrers aus aufgeschlüsselt wird.

Entsprechend wie im Teil A folgt auf diese Analyse eines einzelnen Schülers, einer bestimmten Schülergruppe oder der Klasse als ganzer sowie des Lehrers ein systematischer Vergleich (B1.2.), der sich besonders für die zwischen ihnen bestehenden Differenzen, andererseits aber auch für die Art der Koalitionen zwischen den insgesamt 24 Gruppierungsmöglichkeiten zwischen Lehrer, Einzelschüler, Schülergruppe und Klasse interessiert.

B2 nun versucht die Anleitung für eine begründende Interpretation und darüberhinaus für die Absicherung einer kritischen Analyse durch einen genetisch-strukturalen Zugriff auf die Interaktionsbedingungen zu geben, wobei die Anlage der Fragenkomplexe sich an dem in Teil A exemplifizierten Muster orientiert.

Insgesamt ergibt sich also folgender Fragenkatalog zum Interaktionsaspekt:

1.	Wie ist die Beziehung/Interaktion zwischen den einzelnen Unterrichtsteilnehmern strukturiert?
1.1.	In welcher Beziehung steht ein bestimmter Unterrichtsteilnehmer oder eine Gruppe zu einem anderen oder einer anderen Gruppe?
1.1.1.	In welcher Beziehung steht ein bestimmter Schüler, eine bestimmte Schülergruppe oder die Klasse insgesamt zu einem bestimmten, anderen Schüler oder einer bestimmten, anderen Schülergruppe?

1.1.1.1. Welche entwicklungspsychologischen Kompetenzen hat er/sie für die Interaktion?
1.1.1.2. Welche Beziehungsdefinition besteht zum anderen? Welche Einstellung hat er/sie zum anderen?
1.1.1.3. Mittels welcher (wie materiell und bedeutungshaft strukturierten) Medien realisiert sich diese Beziehungsdefinition?
1.1.1.4. Welche Kenntnisse hat er/sie vom anderen?
1.1.1.5. Welche Beziehungsdefinition wünscht er/sie sich zum anderen?
1.1.1.6. Welche Ressourcen sind ihm/ihr für ihre Realisierung verfügbar?
1.1.1.7. Wie bringt er/sie die verfügbaren Ressourcen situativ und strategisch in Anwendung?
1.1.1.8. Mittels welcher (wie materiell und bedeutungshaft strukturierten) Medien drückt sich seine/ihre sozial-kommunikative Einschätzung aus?
1.1.1.9. Wie schätzt er/sie die eigene(n) Beziehungsdefinition, kommunikative Motivation, Kenntnisse, Ressourcen und Ressourceneinsatz gegenüber dem anderen ein?
1.1.1.10. Wie schätzt er/sie die Beziehungsdefinition, kommunikative Motivation usw. des anderen bezüglich sich selbst ein?
1.1.1.11. Wie schätzt er/sie die sozial-kommunikative Selbsteinschätzung des anderen ein?
1.1.1.12. Wie schätzt er/sie die sozial-kommunikative Einschätzung des anderen bezüglich sich selbst ein?

1.1.2. In welcher Beziehung steht ein bestimmter Schüler, eine bestimmte Schülergruppe oder die Klasse insgesamt zum Lehrer?
1.1.2.1. Welche Beziehungsdefinition besteht zum Lehrer; welche Einstellung hat er/sie zu ihm?
1.1.2.2.-7. ... (entspr. 1.1.1.3.-8.)
1.1.2.8. Wie schätzt er/sie die eigene Beziehungsdefinition, kommunikative Motivation, Kenntnisse, Ressourcen und Ressourceneinsatz gegenüber dem Lehrer ein?
1.1.2.9. Wie schätzt er/sie die Beziehungsdefinition usw. ein, die ein bestimmter, anderer Schüler, eine bestimmte, andere Schülergruppe oder die Klasse insgesamt gegenüber dem Lehrer hat?
1.1.2.10. Wie schätzt er/sie die Beziehungsdefinition usw. ein, die der Lehrer gegenüber dem/der Betreffenden hat?
1.1.2.11. Wie schätzt er/sie die Beziehungsdefinition usw. ein, die der Lehrer gegenüber einem bestimmten, anderen Schüler, einer bestimmten, anderen Schülergruppe oder der Klasse insgesamt hat?
1.1.2.12. Wie schätzt er/sie die sozial-kommunikative Selbsteinschätzung des Lehrers ein?
1.1.2.13. Wie schätzt er/sie die sozial-kommunikative Einschätzung des Lehrers ein, die dieser bezüglich

der Beziehungsdefinition usw. des/der Betreffenden gegenüber dem Lehrer hat?

1.1.2.14. Wie schätzt er/sie die sozial-kommunikative Einschätzung des Lehrers ein, die dieser bezüglich der Beziehungsdefinition usw. eines bestimmten, anderen Schülers, einer bestimmten, anderen Schülergruppe oder Klasse gegenüber dem Lehrer hat?

1.1.2.15. Wie schätzt er/sie die sozial-kommunikative Einschätzung des Lehrers ein, die dieser bezüglich der Beziehungsdefinition usw. des/der Betreffenden gegenüber einem bestimmten Schüler, einer bestimmten Schülergruppe oder der Klasse insgesamt hat.

1.1.2.16. Wie schätzt er/sie die sozial-kommunikative Einschätzung des Lehrers ein, die dieser bezüglich der Beziehungsdefinition usw. eines bestimmten Schülers, einer bestimmten Schülergruppe oder Klasse insgesamt gegenüber einem bestimmten, anderen Schüler oder einer anderen Schülergruppe hat?

1.1.2.17. Wie schätzt er/sie die sozial-kommunikative Einschätzung eines bestimmten, anderen Schülers, anderen Schülergruppe oder Klasse insgesamt ein, die diese(r) bezüglich der Beziehungsdefinition usw. der Betreffenden gegenüber dem Lehrer hat?

1.1.2.18.-20. ... (entspr. 1.1.2.14.-16.)

1.1.3. In welcher Beziehung steht der Lehrer zu einem bestimmten Schüler, einer bestimmten Schülergruppe oder Klasse insgesamt?

1.1.3.1. Welche Beziehungsdefinition besteht zu ihm/ihr; welche Einstellung hat er zu ihm/ihr?

1.1.3.2.-11. ... (entspr. 1.1.1.3.-12.)

1.2. Welche Spannungen, Konflikte oder konsensuellen Übereinstimmungen bestehen zwischen den Unterrichtsteilnehmern?

1.2.1. Welche Gruppierungsmuster bestehen? (Lehrer gegen Schüler, gegen Schülergruppe, gegen Schüler und Schülergruppe, gegen Klasse insgesamt; Lehrer mit Schüler gegen anderen Schüler, gegen Schülergruppe, gegen Schüler und Schülergruppe, gegen Klasse insgesamt; Lehrer mit Schülergruppe gegen Schüler, gegen andere Schülergruppe, gegen Schüler und Schülergruppe, gegen Klasse insgesamt; Lehrer mit Klasse gegen Schüler, gegen Schülergruppe, gegen Schüler und Schülergruppe; Schüler gegen anderen Schüler, gegen Schülergruppe, gegen anderen Schüler und Schülergruppe, gegen Klasse insgesamt; Schülergruppe gegen andere Schülergruppe, gegen Schüler und andere Schülergruppe, gegen Klasse insgesamt; Schülergruppe mit Schüler gegen andere Schülergruppe und anderen Schüler, gegen Klasse insgesamt)

1.2.2. Wie definieren sich die betreffenden Beziehungen? (harmonisch/konfliktionär, stabil/fluktuierend/eher amorph, situativ konfliktionär/chronisch konfliktionär, latent konfliktionär/manifest konfliktionär)

1.2.3. Welche konfligierenden/gemeinsamen Motivationen und Ziele haben die betreffenden Personen und Gruppen?

1.2.4. Inwieweit unterscheiden sich/gleichen ihre verfügbaren Ressourcen? (politisch-administrative Macht, kommunikative Kompetenz, Information, informelle Beziehungen, materielle und ideelle Zuwendungen)

1.2.5. Inwieweit unterscheidet sich/gleicht ihr Ressourceneinsatz?

1.2.6. Welche konfligierenden/übereinstimmenden Wahrnehmungen, direkt- und metaperspektivischen Einschätzungen haben die Personen und Gruppen?

2. Welche Gründe haben zu dem Zustand B1 geführt?

2.1. Welche Bedeutung haben die schulischen Verhältnisse für B1 gehabt?

2.1.1. Innerhalb welcher materiellen, schulischen Ausstattung hat sich das Unterrichtsgeschehen vollzogen?

2.1.1.1. Innerhalb welcher materiellen, schulischen Ausstattung hat sich die Sozialisation eines bestimmten Schülers, einer bestimmten Schülergruppe und der Klasse insgesamt in der Beziehung zu einem bestimmten, anderen Schüler und anderen Schülergruppe entwickelt?

2.1.1.1.1.-12. ... (entspr. 1.1.1.1.-12.)

2.1.1.2. Innerhalb welcher materiellen, schulischen Ausstattung hat sich die Sozialisation eines bestimmten Schülers, einer bestimmten Schülergruppe und der Klasse insgesamt zum Lehrer entwickelt?

2.1.1.2.1.-20. ... (entspr. 1.1.2.1.-20.)

2.1.1.3. Innerhalb welcher materiellen, schulischen Ausstattung hat sich die Sozialisation des Lehrers in seiner Beziehung zu einem bestimmten Schüler, einer bestimmten Schülergruppe und der Klasse insgesamt entwickelt?

2.1.1.3.1.-11. ... (entspr. 1.1.3.1.-11.)

2.1.1.4. Innerhalb welcher materiellen, schulischen Ausstattung haben sich die interaktiven Spannungen, Konflikte und konsensuellen Übereinstimmungen zwischen den Unterrichtsteilnehmern entwickelt?

2.1.1.4.1.-6. ... (entspre. 1.2.1.-6.)

2.1.2. Durch welche sozio-historischen Strukturen sind die Bedingungen 2.1.1. bedingt?

2.1.3. Innerhalb welcher schulischen Deutungsmuster hat sich das Unterrichtsgeschehen vollzogen?
2.1.3.1.-2.1.3.4.6. ... (entspr. 2.1.1.1.-2.1.1.4.6.)

2.1.4. Durch welche sozio-historischen Strukturen sind die Bedingungen 2.1.3. bedingt?

2.2. Welche Bedeutung haben die familiären Verhältnisse für B1 gehabt?
2.2.1.-4. ... (entspr. 2.1.1.-4.)

4.2.1.3. Fragenkomplex C: Analyse der Bedingungen des Legitimationsaspekts

Bei der Aufschlüsselung des Erarbeitungs- und Interaktionsaspekts war die Anleitung zur begründenden Interpretation insofern immer recht defizitär geblieben, als die Genese der betreffenden Bedingungsstrukturen nur global auf den sozio-historischen und institutionellen Kontext, d.h. auf die schulischen und familiären Verhältnisse verwiesen wurde. Andererseits hätte aber eine weitergehende Differenzierung in die verschiedenen Sozialisationsfaktoren an dieser Stelle zu einer Überforderung des Fragenkatalogs geführt; denn der eigentliche Ort für die Thematisierung dieser Problematik ist die Analyse des dritten Mediums der Reproduktion des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses, der sozio-historische und institutionelle Kontext bzw. der Legitimationsaspekt.

Damit wird etwas deutlich, worauf schon in der Einleitung zu diesem Fragenkatalog hingewiesen wurde, daß nämlich den Teilen A2, B2 und C2 eine Initiativfunktion zukommen muß, um in einer Kettenreaktion eine Frage mit der anderen zu verbinden, um so letztlich das gesamte pädagogische Feld zu erschließen. Während bisher in diesem Sinne nur die Verflechtungen innerhalb der Teile A und B etwas deutlicher zu Tage traten, wirkt der Teil C nun mit der Analyse des sozio-historischen und institutionellen

Rahmens auf eine Integration dieser einzelnen Fragenkomplexe hin.

Für die hier versuchte weitergehende Differenzierung der unterrichtsrelevanten Sozialisationsfaktoren ist natürlich eine so grobe Unterteilung, wie sie in A und B vorgeschlagen wurde, nämlich in die familiäre und schulische Sozialisation unbefriedigend und es scheint sinnvoller zu sein, zunächst eher phänomenologisch alle unterrichtsrelevanten Personen und Personengruppen, die außerhalb des Unterrichts stehen, d.h. nicht mit dem Lehrer und den Schülern identisch sind, zu identifizieren, um sie je für sich nach ihrer Beziehung zum Lehrer, zu den Schülern und zu der Interaktions- und Erarbeitungsstrukturierung zu befragen (C1.1.).

Wiederum folgt darauf aufbauend als nächster Fragenkomplex erstens die Thematisierung der Beziehungsstruktur und besonders der Gruppierungsmuster im Bereich der außerhalb des Unterrichts stehenden Personen bzw. Personengruppen (C1.2.), zweitens die Aufschlüsselung der Beziehung, die zwischen diesen Außenstehenden und den Unterrichtsteilnehmern besteht, und besonders die Klärung der Frage, ob sich letztere solidarisch verhalten oder mit bestimmten Personen, Personengruppen und/oder Koalitionen paktieren (C1.3.); erst dann scheint es sinnvoll zu sein, drittens nach den Kenntnissen und Einschätzungen der wie auch immer solidarisch, fraktionsmäßig oder sektiererisch auftretenden Gruppe der Lehrer und Schüler gegenüber den Personen und Personengruppen der Außenstehenden zu fragen (C1.4.).

Diese Bestandsaufnahme gilt es im Analyseabschnitt C2 genetisch-struktural in der gleichen Weise aufzuschlüsseln wie es anhand von A2 und B2 gezeigt wurde.

Damit ergibt sich folgender Fragenkatalog zu den Bedingungen des Legitimationsaspekts:

1. Welche Bedingungen der Beziehung liegen vor zwischen den Unterrichtsteilnehmern (Lehrer und Schüler) und Personen bzw. Personengruppen, die

außerhalb des Unterrichts stehen (z.B. Eltern, Kollegen, Schulleiter, Schulaufsicht und Schulträger, Abnehmer der Schulabsolventen) und einem bestimmten unmittelbaren oder mittelbaren Einfluß auf das Unterrichtsgeschehen ausüben?

1.1. Wie verhält sich eine bestimmte außerhalb des Unterrichts stehende Person bzw. Personengruppe zum Unterrichtsgeschehen?

1.1.1. Welche Kenntnisse hat sie über den Lehrer, die Schüler und die Struktur des Erarbeitungs- und Interaktionsprozeß?

1.1.2. Welche Einstellung hat sie gegenüber dem Lehrer, den Schülern und der Struktur des Erarbeitungs- und Interaktionsprozesses?

1.1.3. Über welche (wie materiell und bedeutungshaft strukturierten) Medien realisiert sich diese Beziehung?

1.1.4. Welche Beziehung zu den Unterrichtsteilnehmern und welches Unterrichtsgeschehen wünscht sie?

1.1.5. Welche Ressourcen (Recht, Zeit, politisch-administrative und ökonomisch-finanzielle Macht, Wissen und Information, fachliche und kommunikative Kompetenz, Reputation) hat sie?

1.1.6. In welcher Art und Weise (erschöpfend/zurückhaltend, geschickt/ungeschickt) und im Rahmen welcher Strategien und Taktiken setzt sie diese Ressourcen ein?

1.1.7. Über welche (wie materiell und bedeutungshaft strukturierten) Medien realisiert sich ihre Einschätzung gegenüber dem Unterrichtsgeschehen?

1.1.8. Wie schätzt sie ihre eigenen Kenntnisse, Einstellungen, Ausdrucksmedien, Ressourcen und ihren Ressourceneinsatz für die Beziehung mit den Unterrichtsteilnehmern und den Einfluß auf das Unterrichtsgeschehen ein?

1.1.9. Wie schätzt sie die Kenntnisse, Einstellungen, Ausdrucksmedien, Ressourcen und den Ressourceneinsatz der Unterrichtsteilnehmer ein in deren Beziehung zu der betreffenden außerhalb des Unterrichts stehenden Person bzw. Personengruppe und dritten?

1.1.10. Wie schätzt sie die Selbsteinschätzung der Unterrichtsteilnehmer (bezüglich der eigenen Kenntnisse, Einstellungen, Ausdrucksmedien, Ressourcen und Ressourceneinsatz) ein?

1.1.11. Wie schätzt sie die Einschätzung der Unterrichtsteilnehmer (bezüglich Kenntnissen usw.) gegenüber den betreffenden außerhalb des Unterrichts stehenden Person bzw. Personengruppe und gegenüber dritten ein?

1.1.12. Wie schätzt sie die Einschätzung der Unterrichtsteilnehmer (bezüglich Kenntnissen usw.) gegenüber der Selbsteinschätzung, die die betreffende außerhalb des Unterrichts stehenden Person bzw. Personengruppe hegt?

1.2. Wie verhält sich eine bestimmte außerhalb des Unterrichts stehende Person bzw. Personengruppe zu einer bestimmten anderen außerhalb des Unterrichts stehenden Person bzw. Personengruppe?

1.2.1. Welche Gruppierungen bestehen innerhalb des Kreises der außerhalb des Unterrichts stehenden Personen bzw. Personengruppen?

1.2.2. Wie definieren sich die betreffenden Beziehungen? (harmonisch/konfliktionär, stabil/fluktuierend/eher amorph, situativ konfliktionär/chronisch konfliktionär, latent konfliktionär/manifest konfliktionär)?

1.2.3. Welche konfligierenden/konsensuellen Motivationen und Ziele haben die betreffenden Personen bzw. Personengruppen?

1.2.4. Wie unterscheiden sich ihre Ressourcen; inwieweit sind sie identisch oder einander äquivalent?

1.2.5. Wie unterscheiden sich ihre Strategien und Taktiken des Ressourceneinsatzes; inwieweit sind sie identisch oder einander äquivalent?

1.2.6. Wie unterscheiden sich ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen der unterrichtsrelevanten Umwelt; inwieweit sind sie gleich?

1.3. Wie verhält sich eine bestimmte außerhalb des Unterrichts stehende Person, Personengruppe oder Koalition zu den Unterrichtsteilnehmern, d.h. zum Lehrer, zur Klasse, zu einer bestimmten Schülergruppe oder zu einem bestimmten Schüler?

1.3.1. Welche Gruppierungen und Koalitionen bestehen zwischen beiden Parteien?

1.3.(2.-6.) ... (entspr. 1.2.2.-6.)

1.4. Wie verhalten sich die Unterrichtsteilnehmer, d.h. Lehrer, Klasse, Schülergruppe, Schüler zu der außerhalb des Unterrichts stehenden Person, Personengruppe, Koalition und zu den Gruppierungen und Koalitionen, die zwischen beiden Parteien bestehen?

1.4.1. Welche Kenntnisse haben sie von ihnen?

1.4.2. Welche Einstellung haben sie ihnen gegenüber?

1.4.3. Über welche (wie materiell und bedeutungshaft strukturierten) Medien realisiert sich ihre Beziehung zu ihnen?

1.4.4. Welche Beziehung zu ihnen wünschen sie?

1.4.5. Welche Ressourcen haben sie?

1.4.6. In welcher Art und Weise und im Rahmen welcher Strategien und Taktiken setzen sie diese ein?

1.4.7. Über welche (wie materiell und bedeutungshaft strukturierten) Medien realisiert sich ihre Einschätzung gegenüber ihnen?

1.4.8. Welche direkt perspektive Einschätzung haben sie gegenüber ihnen?

1.4.9. Welche metaperspektive Einschätzung haben sie gegenüber ihnen?

1.4.10. Welche Differenzen / Übereinstimmungen bestehen zwischen Lehrer, Klasse, Schülergruppe und Schüler bezüglich Kenntnissen von ihnen, Einstellungen gegenüber ihnen, Ausdrucksmedien, Zielen, Ressourcen und Ressourceneinsatz?

2. Warum ist das schulpolitische Feld, d.h. die Beziehungsstruktur zwischen einer außerhalb des Unterrichts stehenden Person, Personengruppe oder Koalition auf der einen Seite und den Unterrichtsteilnehmern auf der anderen Seite und die Gruppierung oder Koalitionsbildung zwischen beiden Parteien entstanden?

2.1. Welche Bedeutung kommt/kam den materiellen Verhältnissen für die Entwicklung des schulpolitischen Feldes zu?

2.2. Welche sozio-historischen Verhältnisse haben zu der Bedingung 2.1. geführt?

2.3. Welche Bedeutung haben/hatten die Deutungsmuster im schulpolitischen Feld auf die Entwicklung und Entstehung jener Bedingungen?

2.4. Welche sozio-historischen Verhältnisse haben zu der Bedingung 2.3. geführt?

4.2.2. Die unterrichtsmethodischen Kriterien

Wenn in diesem letzten Abschnitt nun schließlich die unterrichtsmethodischen Kriterien vorgestellt werden sollen, ist dies zunächst nicht ohne Darstellungsschwierigkeiten verbunden, denn ihre additive Auflistung, die bezüglich der Darstellung fachdidaktischer Strukturgitter durchaus sinnvoll und legitim erscheint, verbietet sich hier, da die unterrichtsmethodischen Kriterien im Gegensatz zu den fachdidaktischen nicht Aspekte und Perspektiven eines Inhalts bzw. inhaltlichen Bereichs, sondern Momente eines auf die Emanzipation, d.h. kommunikative Mitbestimmung und politische Partizipation zielenden Prozesses markieren. Dieser ist aber nicht mit der eingeschlagenen Darstellungsfolge der unterrichtsmethodischen Kriterien identisch und könnte es auch in Bezug auf alternative Darstellungsvorschläge kaum sein, da die Einlinigkeit, die das Ausdrucks-

medium dieser Arbeit erzwingt, so daß Schritt für Schritt ein Kriterium nach dem nächsten vorzustellen ist, der Dialektik des Bildungsprozesses, in die das Lerner-Subjekt involviert ist, nicht Rechnung tragen kann, sie entstellen und schließlich die Gefahr heraufbeschwören würde, die unterrichtsmethodischen Kriterien als monologische Streuungsimperative an den Lehrer mißzuverstehen.

Dieser Problematik soll mit einer Kompromißstrategie begegnet werden, indem zunächst ohne einen eingehenderen Bezug auf die unterrichtsmethodischen Kriterien und ohne ihre weitergehende Explikation ein Prozeßmodell der Kriterien entwickelt wird, das die Spannung und Dynamik, die einerseits aus dem Kommunikations-, Lehr- und Lernprozeß resultiert und andererseits mit der edukativen Intentionalität dieser unterrichtsmethodischen Kriterien in ihn eingeht, verdeutlichen will.

Das unterrichtsmethodische Strukturgitter impliziert mehrere Spannungsmomente, aus denen sich die Dynamik des durch es strukturierten Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses speist:

1.) Zwischen der 'kommunikativen Bestandssicherung' und 'einseitig kritisch-dialogischen Umfassung' besteht eine Spannung, die nicht durch die letztendliche Akzentuierung eines der beiden Definitionsmedien entschieden werden kann, indem sich Unterricht entweder dem status quo althergebrachter Handlungs- und Interpretationsmuster fügt oder sich in Parteinahme für den Lerner und sein Wohl in das unterrichtsmethodische Paradox der Unmündigkeit als Durchgangsstadium zur Mündigkeit verstrickt. Dieser Gegensatz kann nämlich pädagogisch sinnvoll nur auf der höheren Ebene im Rahmen der 'wechselseitigen kritischen Dialogik' gelöst werden.
2.) Auf einer Mikroebene bildet sich dieses Spannungsverhältnis in der Beziehung zwischen der Kompetenz der Identifikation, der Distanzierung und der Identitäts-

gewinnung ab, so daß sich der Lernprozeß von den vorliegenden Bedingungen zur kritischen Dialogik im Rahmen des ersten Definitionsmediums in drei Lernschritten anbahnt, die einerseits zu der 'einseitig kritisch-dialogischen Umfassung' und andererseits zur 'wechselseitigen kritischen Dialogik' führen, welche je für sich wiederum in dasselbe Schema ausdifferenziert sind.

3.) Der produktive Gegensatz, der sich zwischen den drei Reproduktionsmedien entfaltet, ist dagegen anders strukturiert; denn hinter ihnen steht das Spannungsverhältnis zwischen einerseits den kommunikativ-interpersonellen und andererseits den gesellschaftlich-kommunikativen Strukturen kommunikativen Geschehens, das im Rahmen des unterrichtsmethodischen Strukturgitters seinen Ausdruck in der Beziehung des Erarbeitungs- und Interaktionsaspekts auf der einen und des Legitimationsaspekts auf der anderen Seite findet.

4.) Noch etwas anders gestaltet sich schließlich die Beziehung zwischen dem technologischen, normativen und kommunikativen Aspekt, indem letzterer eher auf die persönlichkeitsbedingten Momente der Unterrichtsbedingungen abhebt, im Gegensatz zu den mehr umweltorientierten des technologischen und normativen Aspekts.

Diese vier Spannungsverhältnisse stellen die Grundlage für die Dynamik der unterrichtsmethodischen Kriterien in einem Prozeßmodell dar, das in drei Prozeßstufen differenziert werden kann:

1.) Die für alles Unterrichtsgeschehen grundlegende Spannung ergibt sich aus dem Verhältnis, das sich einerseits durch einen möglichst engen Anschluß an die vorliegenden Unterrichtsbedingungen konstituiert, indem sich die unterrichtsmethodischen Entscheidungen mit Bezug auf den Erarbeitungs- und Interaktionsaspekt erstens an der Intentionalität der 'kommunikativen Bestandssicherung' und zweitens an der Kompetenz der

Identifikation orientieren. Den Gegenpol hierzu bildet die Ausrichtung des Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses an den auf eine bestimmte Weise identifizierten Interessen des Schülers, deren Bestimmung sich nicht nur auf die Analyse der kommunikativ-interpersonellen und gesellschaftlich-kommunikativen Bedingungen stützt, sondern sich auch an die Ergreifung politischer Partizipation bindet.

Diese Gegensätzlichkeit ist der Ursprung einer produktiven Dynamik, die jene beiden Pole zu überspannen versucht, indem sie einen Prozeß generiert, der die Methode sowohl für die Identifizierung der Schülerinteressen als auch für einen emanzipatorischen Bildungsgang des Schülers darstellt.

Diese Grundspannung legt sich in zwei Prozeßstufen aus, deren erste sich auf die Ebene kommunikativ-interpersonellen und deren zweite sich auf diejenige des gesellschaftlich-kommunikativen Geschehens bezieht.

2.) Diese erste Prozeßstufe gliedert sich entsprechend dem Spannungsverhältnis zwischen den drei Definitionsmedien in drei Unterstufen:

2.1.) Im Rahmen der 'kommunikativen Bestandssicherung' kann die Prozeßhaftigkeit schulischen Kommunizierens, Lehrens und Lernens mit Bezug auf die zirkuläre Beziehung der Kompetenz der Identifikation der Distanzierung und Identitätsgewinnung markiert werden.

2.2.) Im Rahmen der 'einseitig kritisch-dialogischen Umfassung' erscheint die gleiche strukturelle Feingliederung, indem nun auf die Lernresultate der 'kommunikativen Bestandssicherung' in kritischer Absicht und d.h. unter Führung des Lehrers Bezug genommen wird.

2.3.) Die Erprobung und kritische Revision des neu Gelernten durch die Schüler schließt den Lernkreis erstens insofern, als nun für weitere Lernprozesse ein höhe-

res Kompetenzniveau als Unterrichtsbedingung erreicht ist, so daß das Verhältnis der drei Definitonsmedien untereinander ebenfalls als zirkulär bezeichnet werden muß, und zweitens insofern, als die Gelegenheit zur kommunikativen Mitbestimmung ihres Unterrichtsprozesses, die hier den Schülern zugestanden wird, ein Moment sowohl der Identifizierungsmethode der Schülerinteressen,wie andererseits auch eines der Realisierung eines emanzipatorischen Bildungsganges ist.

3.) Die dritte Prozeßstufe schließlich hebt auf eine Reformulierung des kommunikativ-interpersonellen Geschehens im Rahmen des Erarbeitungs- und Interaktionsprozesses ab durch eine akzentuierte Hinwendung zu den sozio-historischen und institutionellen Bedingungen des Unterrichtsgeschehens. Sie erfolgt in wiederum drei Unterschritten entsprechend den drei Definitionsmedien.

3.1.) Während die 'kommunikative Bestandssicherung' in ihrem Bezug auf den Erarbeitungs- und Interaktionsaspekt zu der edukativ-intentionalen Forderung führt, an die bestehenden Kompetenzen des Schülers zunächst möglichst dicht anzuschließen, darf sie sich im Rahmen des Legitimationsaspekts keineswegs an die vorliegenden Muster gesellschaftlicher Herrschaft anlehnen, sondern muß ihnen gegenüber um der Realisierung der edukativen Intentionalität willen die ins Auge gefaßte Strukturierung der kommunikativ-interpersonellen Ebene sichern, indem sie sie legitimiert. Das ist natürlich im wesentlichen die Aufgabe des Lehrers.

3.2.) Diese advokatorisch für den Schüler vollzogene Absicherung gegen die ungebrochene Indienstnahme des Lerner-Subjekts von Seiten gesellschaftlicher Mächte kann aber nur ein Provisorium auf dem Weg zu seiner Emanzipation sein, die sich nicht nur in der kommu-

nikativen Mitbestimmung erschöpft, sondern auch die politische Partizipation meint. Diese wahrzunehmen und strategisch geschickt zu realisieren, muß aber zunächst unter der Anleitung des Lehrers gelernt werden, indem systematisch die Muster monologischer Legitimationsstrategien in Frage gestellt und die Perspektiven für ihre Ersetzung durch dialogisch-diskursive erkundet und geübt werden.

3.3.) Auf der Grundlage dieser Vorbereitung kann es dem Schüler nun endlich gelingen, auch im gesellschaftlich-kommunikativen Rahmen seine Selbstbestimmung zu definieren und zu erproben. Als Prozeßmerkmal eines emanzipatorischen Unterrichts kann dies den Lehrer aber nicht davon befreien, diese Versuche in ihrer noch unzureichenden Erscheinungsweise als nicht auf den ersten Blick und unmittelbar verständliche Schüleräußerungen, die ihre Interessen artikulieren, mittels tiefendimensionaler Analysen zu dekodieren, um so zu den jeweils vorliegenden Unterrichtsbedingungen als Gegenpol die sozusagen 'eigentlichen' Schülerinteressen zu identifizieren, die mit jenen die Grundspannung unterrichtsmethodischer Prozesse und Entscheidungen ausmachen, womit sich der Kreis des Prozeßmodells schließt.

Bevor nun aber im Anschluß hieran die neun unterrichtsmethodischen Hauptkriterien mit ihren je neun Subkriterien vorgestellt werden sollen, muß zunächst noch einmal ihre Bedeutung für unterrichtliche Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesse und für unterrichtsmethodische Entscheidungen in Wiederholung der schon im 1. Kapitel entwickelten Gedanken hervorgehoben werden: Wie besonders anhand der Abb. 11 deutlich werden sollte, will das unterrichtsmethodische Strukturgitter mit seinen Kriterien als Auslegung einer noch allgemeineren edukativen Intentionalität gezielt in das pädagogisch-kommunikative Feld eingreifen, das durch zwei Faktorenkomplexe gekennzeichnet ist: die Unterrichts-

umwelt, die im weiteren Diskussionsverlauf als sozio-historischer und institutioneller Kontext präzisiert worden ist, und der Unterricht im engeren Sinne, der sich, global gesagt, im Rahmen von Erarbeitungs- und Interaktionsprozessen vollzieht. Die edukativ-intentionale Strukturierung des Unterrichts in seiner Umwelt, also die Strukturierung des unterrichtlichen Erarbeitungs-, Interaktions- und Legitimationsaspekts muß nun auf zweifache Weise erfolgen, wie die Abb. 11 zu illustrieren versucht: einerseits muß auf die vorliegenden Bedingungen, die einen noch nicht edukativ-intentional strukturierten Bereich meinen, Bezug genommen werden, und andererseits muß ihre Transformation in eine pädagogisch-sinnvolle und verantwortbare Unterrichtsmethode durch das unterrichtsmethodische Strukturgitter eingeleitet werden. Aufgrund dieses Zusammenhangs dürfen die Erwartungen an dieses Strukturgitter sich nicht fehlleiten, indem man der Hoffnung aufsitzt, nun endlich einen Katalog unterrichtsmethodischer Imperative im Sinne einer erziehungswissenschaftlich legitimierten Unterrichtsmethode in der Hand zu haben. Das wird wohl niemals möglich sein - es sei denn um den Preis einer normativen Didaktik mit all ihren Schwächen und Unzumutbarkeiten (vgl. 1.2.).

Die hier vorgeschlagene Lösungsstrategie für das Problem der Unterrichtsmethode läßt sich dagegen mit folgender Argumentationsfigur umreißen: Wie im einzelnen auf die Bedingungen unterrichtlichen Geschehens Bezug zu nehmen ist, muß letztlich von Fall zu Fall je neu bestimmt werden; verallgemeinerbar scheint dagegen nur eine bestimmte Fragestrategie zu sein, die sich auf eine abstrakte Grundstruktur des edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses bezieht und es erlaubt, einen Fragenkatalog zu entwickeln, der jeden spezifischen Einzelfall anzuleiten verspricht. Wie diese Unterrichtsbedingungen nun im weiteren edukativ-intentional zu transformieren sind, muß wiederum der am Einzelfall sich orientierenden Intentiona-

litätsbestimmung überlassen bleiben: verallgemeinerbar scheint dagegen nur ein abstraktes System von unterrichtsmethodischen Kriterien zu sein, die vor dem Hintergrund eines umfangreicheren didaktischen lern- und kommunikationstheoretischen sowie gesellschaftstheoretischen Begründungszusammenhangs stehen.

Solche unterrichtsmethodischen Kriterien vorzustellen, ist nicht unproblematisch, denn sie dürfen auf keinen Fall als unterrichtsmethodische Imperative verstanden werden, aus denen man unterrichtsmethodische Entscheidungen deduzieren könnte, sondern sind eher der Versuch, die Diskussionsergebnisse zum Problem der Unterrichtsmethode systematisch zusammengefaßt auf den Begriff zu bringen. In diesem Sinne müßte auch jede weitergehende Arbeit mit dem unterrichtsmethodischen Strukturgitter erfolgen, wenn z.B. einzelne kommunikative Vermittlungstechniken, wie Gruppenarbeit, Frontalunterricht, Impuls, Belohnung und Strafe usw. (vgl. z.B. E.E.Geißler 1973a,b) unterrichtsmethodisch edukativ-intentional strukturiert werden. Solche wünschenswerten Konkretisierungen und Detailarbeiten, die der unterrichtsmethodischen Praxis und dem Verständnis des unter Handlungszwang stehenden Lehrers näher zu kommen versuchen, als dies mit dem globalen unterrichtsmethodischen Strukturgitter in seiner abstrakten Form überhaupt möglich ist, dürften also auf keinen Fall den Begründungszusammenhang der unterrichtsmethodischen Kriterien aus den Augen verlieren, sondern müßten ihre interpretative Konkretisierungsarbeit auf die unterrichtsmethodischen Kriterien in ihrem Begründungszusammenhang beziehen.

4.2.2.1. Das unterrichtsmethodische Kriterium I: Anschluß an die vorliegenden Erarbeitungsmuster zum Aufbau einer möglichst breiten und stabilen sowie einer auf gegenseitigem Verständnis beruhenden Erarbeitungsgrundlage

Dieses Kriterium umfaßt vier Punkte:

1.) Der Anschluß an die psychischen Tiefenstrukturen der Unterrichtsteilnehmer und besonders der Schüler und an die vorliegenden Oberflächenstrukturen für den Erarbeitungsaspekt stellt ein lernpsychologisches Problem dar, hinter dem zunächst einmal ein "technisches" Erkenntnisinteresse steht.

2.) Zum anderen verkoppelt sich diese lernpsychologische Fragestellung mit einer kommunikationstheoretischen, denn der Erarbeitungsaspekt meint nicht nur das Lernen des Schülers, sondern auch das Lehren des Lehrers, der in einer sozial-kommunikativ recht komplexen Situation den Lernprozeß aller Schüler strukturieren muß und sich in diesem Prozeß immer wieder in sozial-kommunikative Lernprozesse verstrickt.

3.) Die Vorgabe, zum Aufbau einer möglichst breiten und stabilen Erarbeitungsgrundlage beizutragen, wirft die nicht nur jeweils persönlichkeits-, sondern auch institutionell und mit Blick auf bestimmte Lerngruppen jeweils verallgemeinerbare sozialisationsbedingte Kommunikationsproblematik der vorliegenden Kompetenzdifferenzen auf, die

4.) nicht ohne Ungerechtigkeiten z.B. mittels Arbeits- und Leistungsnormierung in Orientierung an den Durchschnittsschüler zu lösen ist, sondern nur auf der Basis gegenseitigen Verständnisses.

Was der erste der hier angeführten Punkte meint, kann ein Blick auf die unterrichtsmethodischen Ansätze, die im 2. Kapitel diskutiert worden sind, verdeutlichen. So weisen J.Piaget und H.Aebli, aber auch P.J.Galperin und J.S.

Bruner darauf hin, daß jeder Lernprozeß einer gewissen psychischen Basis bedarf, so daß das neu Gelernte nicht als etwas völlig Neues erscheint, wie etwa das Bild vom "Nürnberger Trichter" suggerieren mag, sondern eher als Umstrukturierung der lebensgeschichtlich gewachsenen Lernerfahrungen zu verstehen ist (vgl. 2.1.2.1.-3.). Gemeinsam ist ihnen trotz ihrer jeweils unterschiedlichen Einzeldarstellungen und trotz ihrer differierenden Erkenntnisinteressen allerdings, daß sie im Gegensatz zu behavioristischen Ansätzen, auf die Ganzheitlichkeit des psychischen Feldes hinweisen und es genetisch-strukturalistisch erfassen.

Diese Vorgehensweise erlaubt ihre Ausweitung in den Bereich der sozial-kommunikativen Problematik, die das Lernfeld zwischen den Schülern mit ihren je unterschiedlichen Bedingungen und dem Lehrer prägt und sich in zwei Problemkreise auslegt. So macht G.G.Hiller (vgl. 2.1.3.) darauf aufmerksam, daß Lehrer und Schüler aufgrund ihrer unterschiedlichen Vorerfahrungen mit oft recht divergierenden Perspektiven bezüglich des Unterrichtsgegenstands aufeinanderstoßen und gewissermaßen aneinander vorbei kommunizieren, indem keiner bereit bzw. fähig ist, sein monistisch geschlossenes Weltbild aufzugeben.

Eine andere Art von "gestörter Kommunikation" zwischen Lehrer und Schüler, deren Folgen noch weit mehr ins Auge stechen, liegt vor, wenn es dem Lehrer nicht gelingt, die psychischen Strukturen des Schülers und seine Leistungsfähigkeit richtig einzuschätzen, so daß er seinen Lehrprozeß ihm gegenüber ungünstig strukturiert und so seinen Lernprozeß hemmt oder behindert (vgl. R.Rosenthal/L. Jacobson 1971; J.D.Elashoff/R.E.Snow 1972; J.E.Brophy/T.L. Good 1976). Die Aufgabe, die Schüler richtig einzuschätzen und im weiteren Sinne ihm eine richtige Selbsteinschätzung zu vermitteln, ist nun aber nicht nur eine sozialpsychologisch-sozialtechnologische Frage, sondern wirft auch das Problem auf, wie der sozio-historische und

institutionelle Rahmen von Erarbeitungsprozessen nicht nur diesen unmittelbar selbst bedingt, sondern auch über Beeinflussungen von Einschätzungsprozessen strukturiert. Damit wendet sich der Gedankengang dem dritten und vierten Punkt zu.

Schulische Erarbeitungsprozesse sind nämlich von den Strukturen der Institution Schule und andererseits von den Sozialisationserfahrungen, die die Unterrichtsteilnehmer im nicht-schulischen Bereich machen, überlagert und überformt, wobei sich z.T. recht stabile und invariante Konfliktstrukturen ergeben, die zunächst P.Fürstenau (1972a) und im Anschluß an ihn besonders F.Wellendorf (1973a,b, 1974) mit Hilfe des psychoanalytisch und interaktionistisch begründeten Begriffs des schulischen Rituals thematisiert und H.Rumpf (1975) und K.Hurrelmann (1975) mit einer Aufschlüsselung des Leistungs- und Disziplingedankens im Rahmen von schulischen Erarbeitungsprozessen problematisiert haben und die D.Ulich (1971, S.89) in einigen Thesen zusammengefaßt hat: Die schulischen Erarbeitungsprozesse sind durch mehrere Widersprüche gekennzeichnet: erstens durch den Widerspruch zwischen Anpassung und Entfaltung sowie zwischen Stabilität und Wandel und gleichermaßen auch zwischen Eigeninitiative und Unterordnung (ebd.S.91f), da die Schüler einerseits sich optimal intellektuell entwickeln sollen, andererseits aber den 'Gleichschritt' des Klassenkollektivs nicht verlassen dürfen, und zweitens durch den Widerspruch zwischen Kooperation und Leistungskonkurrenz, da die Schüler paradoxerweise im Lernen eher ein Miteinander, in der Leistung dagegen aber eher ein Gegeneinander praktizieren müssen (ebd. S.92).

Ohne auf diese Forschungsansätze und -ergebnisse im einzelnen einzugehen, machen diese Skizzierungen doch schon klar, daß die Normkonformität schulischer Erarbeitungsprozesse äußerst problematisch ist, da sie die Reproduktionsbedingungen des sogenannten "Heimlichen Curriculums" (vgl. auch R.Andreas 1975; H.Becker/H.D.Haller/H.Stubenrauch/G.Wilkending 1975, S.203ff; S.S.Boocock 1974; H.Domke 1975;

J.Henry 1975a,b; Ph.W.Jackson 1975; Ch.E.Silberman 1973, S.138ff) als Sozialisation in eine autoritäts- und konkurrenzorientierte Institution sicherstellt. Der Gedanke ihrer dialogischen Relationierung dagegen versucht diesen Zwangscharakter auf der Basis gegenseitigen Verständnisses durchsichtig zu machen, gleichwohl aber die Gemeinsamkeit von Handlungs- und Motivationsmustern nicht zu zerstören, sondern sie in einen behutsamen Transformationsprozeß in Richtung auf das dialogische Kommunikationsschema einzugeben. Die neun Kriterien für diesen Transformationsprozeß, die als Subkriterien des unterrichtsmethodischen Kriteriums I erscheinen, sollen diesen Gedanken konkretisierend umreißen:

I.1 Gewohnheitsmäßiges Operieren mit medialer Darstellung eines Inhalts/Themas, dergestalt, daß an die vorliegenden Bedingungen (siehe Fragenkatalog A) und an das unterrichtsmethodische Kriterium IX so angeschlossen wird, daß trotz der eventuell vorliegenden Konfliktstrukturen eine möglichst breite und stabile sowie eine auf gegenseitigem Verständnis beruhende Erarbeitungsgrundlage aufgebaut wird.

I.2 Austausch der (gewohnheitsmäßigen) arbeitstechnischen Erfahrungen mit dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema, dergestalt, daß ...

I.3 Konsensuelle Verabschiedung und gemeinsame Verfolgung einer bestimmten arbeitstechnischen Problemstellung bezüglich des (medial dargestellten) Inhalts/Themas, dergestalt, daß ...

I.4 Gewohnheitsmäßige Bestimmung der sozial-normativen Problematik und Perspektive des (medial dargestellten) Inhalts/Themas, dergestalt, daß ...

I.5 Austausch der Einstellungen und Beurteilungen der sozial-normativen Problematik und Perspektiven, die dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema implizit sind oder daran anschließen,dergestalt, daß ...

I.6 Konsensuelle Verabschiedung und gemeinsame Verfolgung

einer bestimmten sozial-normativen Problematik und Perspektive im Zusammenhang mit dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema, dergestalt, daß ...

I.7 Gewohnheitsmäßige Verfolgung des vorliegenden Interesses an der arbeitstechnischen und sozial-normativen Problematik und Perspektive, die bezüglich des (medial dargestellten) Inhalts/Themas angenommen wird, dergestalt, daß ...

I.8 Austausch des Interesses an einer bestimmten arbeitstechnischen und sozial-normativen Problematik und Perspektive des (medial dargestellten) Inhalts/Themas, dergestalt, daß ...

I.9 Konsensuelle Verabschiedung eines gemeinsamen Interesses an einer bestimmten arbeitstechnischen und sozial-normativen Problematik und Perspektive des (medial dargestellten) Inhalts/Themas, dergestalt, daß ...

4.2.2.2. Das unterrichtsmethodische Kriterium II: Den Erarbeitungsprozeß motivational stimulierende Auflösung lebensgeschichtlich verfestigter herrschaftsverzerrter und -bedingender Erarbeitungsmuster durch den Lehrer und Aufbau von fachdidaktisch legitimierten (fachdidaktisches Strukturgitter!) psychischen Tiefenstrukturen in Orientierung an den Schülermotivationen

Um die Bedeutung dieses zweiten unterrichtsmethodischen Kriteriums einschätzen und erläutern zu können, müssen zunächst die Grenzen des ersten aufgezeigt werden, die durch die hier hervorgehobene Akzentuierung einer möglichst breiten und stabilen Erarbeitungsgrundlage gezogen sind. Denn die Lerndynamik, die sich aus der Spannung dieses unterrichtsmethodischen Gesichtspunktes mit der Forderung, zum Aufbau des gegenseitigen Verständnisses beizutragen,

ergibt, vermag der Sedimentierung lebensgeschichtlicher psychischer Tiefenstrukturen nur insoweit entgegenzuwirken, wie es gelingt, angeregt durch den kommunikativen Austausch von arbeitstechnischen Erfahrungen, Einstellungen und Beurteilungen sowie des gehegten Erarbeitungsinteresses unter den Unterrichtsteilnehmern und besonders den Schülern einen diesbezüglichen Konsens als Lernresultat zu erarbeiten. Diese durch die Beziehung zwischen den Lernstufen der Kompetenz der Identifikation, Distanzierung und Identitätsgewinnung im Rahmen der 'kommunikativen Bestandssicherung' konstituierte Lerndynamik mündet nun in die 'Identifikationsstufe' der 'einseitig kritisch-dialogischen Umfassung' ein, die dem Kommunikations-, Lehr- und Lernprozeß eine nun andere Qualität verleiht, indem der Lehrer gezielt die beim Schüler vorliegenden psychischen Tiefenstrukturen, die aufgrund ihrer Verfestigung den weiteren Lernprozeß behindern, problematisiert und in Frage stellt.

Ein Paradigma für einen solchen gezielt problematisierenden Lehr- und Lernprozeß ist bereits im Rahmen der Diskussion der lentheoretischen und unterrichtsmethodischen Konzeption P.J.Galperins (vgl. 2.1.2.2.) vorgestellt worden, die davon ausgeht, daß das gewohnheitsmäßige Verhalten weitgehend durch psychomotorische Automatismen gesteuert wird, die allerdings durch progressiv fortschreitende Verkürzungsprozesse einer ursprünglich umfangreicheren und in ihren Einzelmomenten kontrollierbare Gesamthandlung entstanden sind und deshalb durch geschickt arrangierte 'Entfaltungsprozeduren' wieder in ihren Einzelelementen erkennbar und so revidierbar werden können. Ein solcher motivational stimulierender Auflösungsprozeß verfestigter Denk-, Orientierungs- und Handlungsmuster kann sinnvoll auch Bezug auf ein zweites lerntheoretisches Paradigma nehmen: nämlich auf die Theorie der kognitiven Dissonanzen.

So geht L.Festinger (1957) davon aus, daß die Psyche eine Reihe von Kognitionen, also Meinungen, Einstellungen,

Wissenselemente oder Glaubenssätze umfaßt, die in ihrer Beziehung zueinander eine Struktur bilden, die relativ konsistent ist, aber andererseits sich in einer ständigen Dynamik, d.h. Umstrukturierung befindet, weil neue Kognitionen einströmen und in Konflikt mit jenen geraten; d.h. es bilden sich kognitive Dissonanzen. Wie K.Holzkamp (1973, S.341ff) bemerkt, hat L.Festinger seine Theorie nun aber im wesentlichen nur in einem sozial affirmativen und gegenaufklärerischen Sinne entwickelt. Umgekehrt ließe sich dagegen auch vorstellen, daß eine gezielte Induktion kognitiver Dissonanzen beim Lerner auch zur Auflösung von besonders durch den sozio-historischen und institutionellen Kontext bedingten Erarbeitungsmustern führen, die, wie schon angeführt, psychoanalytisch-interaktionistisch als Rituale verstanden werden können. Eine solche zweckrationale Lehrstrategie macht den Schüler aber nun nicht zum Lehr-Objekt, sondern orientiert sich in ihrer dialogischen Relationierung an seinen Motivationsstrukturen, wenn sie ihm für seinen Lernprozeß das anbietet, was, nicht ohne Revisionsbereitschaft, von der erziehungswissenschaftlichen Theorie als fachdidaktisch legitimiert ausgewiesen ist. In diesem Sinne stellen die folgenden neun unterrichtsmethodischen Subkriterien auf einer lerntheoretischen Mikroebene die dialektisch verwobenen, dialogisch relationiert zweckrationalen Lernschritte von der 'Identifikations-' über die 'Distanzierungs-' zur 'Identitätsgewinnungsstufe' im Rahmen der 'einseitig kritisch-dialogischen Umfassung' dar:

II.1 Gezielte Problematisierung und Umstrukturierung gewohnheitsmäßiger arbeitstechnischer Verfahren bezüglich eines (medial dargestellten) Inhalts/Themas, dergestalt, daß an die vorliegenden Bedingungen (siehe Fragenkatalog A) und an das unterrichtsmethodische Kriterium I so angeschlossen wird, daß lebensgeschichtlich verfestigte herrschaftsverzerrte Erarbeitungsmuster durch Lehrerinitiativen aufgelöst und fachdi-

daktisch legitimierte psychische Tiefenstrukturen in Orientierung an den Schülermotivationen aufgebaut werden.

II.2 Gelenkte Diskussion über arbeitstechnische Verfahren im Umgang mit dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema, dergestalt, daß ...

II.3 Sozialpsychologisch überzeugende Bestimmung und Verfolgung einer bestimmten arbeitstechnischen Problemstellung bezüglich des (medial dargestellten) Inhalts/Themas, dergestalt, daß ...

II.4 Gezielte Problematisierung und Umstrukturierung der gewohnheitsmäßigen Muster bei der Bestimmung einer sozial-normativen Problematik und Perspektive, die dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema implizit ist oder daran anschließt, dergestalt, daß ...

II.5 Gelenkte Diskussion über die Beurteilung der sozial-normativen Problematik und Perspektive, die dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema implizit ist oder daran anschließt, dergestalt, daß ...

II.6 Sozialpsychologisch überzeugende Bestimmung und Verfolgung einer bestimmten sozial-normativen Problematik und Perspektive im Zusammenhang mit dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema, dergestalt daß ...

II.7 Gezielte Problematisierung und Umstrukturierung der gewohnheitsmäßigen Interessenmuster bezüglich der arbeitstechnischen und sozial-normativen Problematik und Perspektive, die bezüglich des (medial dargestellten) Inhalts/Themas angenommen wird, dergestalt, daß ...

II.8 Gelenkte Diskussion über das Interesse an einer bestimmten arbeitstechnischen und sozial-normativen Problematik und Perspektive des (medial dargestellten) Inhalts/Themas, dergestalt, daß ...

II.9 Sozialpsychologisch motivierende Bestimmung und Verfolgung eines bestimmten verallgemeinerungsfähigen Interesses an einer bestimmten arbeitstechnischen und

sozial-normativen Problematik und Perspektive des (medial dargestellten) Inhalts/Themas, dergestalt, daß ...

4.2.2.3. Das unterrichtsmethodische Kriterium III: Partnerschaftliche Strukturierung des Erarbeitungsprozesses

Die Position dieses dritten unterrichtsmethodischen Kriteriums innerhalb des Gesamtzusammenhangs des unterrichtsmethodischen Strukturgitters wird wohl am ehesten deutlich, wenn man es mit dem ersten vergleicht. Dabei fallen zunächst einige Punkte auf, die identisch zu sein scheinen: So wird man dem ersten Kriterium nicht absprechen können, daß es ebenfalls einen partnerschaftlichen Unterricht im Auge hat, wie umgekehrt dieses dritte die unabdingbare Forderung impliziert, an die bestehenden psychischen Tiefenstrukturen der Unterrichtsteilnehmer und besonders der Schüler anzuschließen. Diese Gemeinsamkeiten sind ein wesentliches Moment der Anlage des unterrichtsmethodischen Strukturgitters, die in diesem Punkt in etwa mit der J.F.Herbarts (vgl. 2.1.1.) vergleichbar wäre, der vier Formalstufen identifiziert, die so angeordnet sind, daß die vierte an die erste zirkulär dergestalt anschließt, daß in einer Art Spiralgang diese vier Stufen immer aufs neue, allerdings auf einer jeweils höheren Lernebene durchlaufen werden.

In einem ähnlichen Verhältnis steht auch das dritte unterrichtsmethodische Kriterium des unterrichtsmethodischen Strukturgitters zum ersten: Erstens bereitet es nämlich mit seiner lerntheoretischen Mikrostruktur den edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozeß im Sinne der 'kommunikativen Bestandssicherung' auf einer nun höheren Lernebene vor, indem das im Rahmen der 'einseitig kritisch-dialogischen Umfassung' neu Gelernte zunächst erprobt, dann diskutiert und schließlich auf der

'Identitätsgewinnungsstufe' die Grundlage bildet für die Festlegung des weiteren Lernprozesses, dessen edukativ-intentionale Strukturierung dann wiederum mit der 'Identifikationsstufe' der 'kommunikativen Bestandssicherung' also mit dem Anschluß an die gewohnheitsmäßigen Muster des Objektumgangs, der Objekteinschätzung und Erarbeitungsmotivation erfolgt.

Noch in einem zweiten Sinne sind diese beiden Kriterien miteinander verbunden: auf ein und derselben Lernebene wenden sich nämlich beide gegen einen straff zielorientierten Lehr- und Lernprozeß, wobei das dritte Kriterium allerdings im Gegensatz zum ersten nicht nur an die lebensgeschichtlich gewachsenen psychischen Tiefenstrukturen anschließt, sondern auch das neu Gelernte produktiv aufnimmt. Das wird an der ersten lerntheoretischen Mikrostufe der Kompetenz der Identifikation besonders deutlich, denn sie stellt sich kontrapunktisch gegen eine lehrerzentrierte Unterrichtsstrukturierung, indem die Handlungsinitiative auf den Schüler überwechselt, ohne daß dies allerdings zu einem Bruch mit jenem zweiten unterrichtsmethodischen Kriterium führen darf. Ein angemessenes lerntheoretisches Paradigma für diese Lerndynamik könnte, wie schon angedeutet (vgl. 2.1.2.2.), aus der Lerntheorie P.J.Galperins entwickelt werden, indem der Gedanke des Lernalgorithmus aufgenommen wird, der zunächst lehrerzentriert vermittelt werden muß, um dann aber die Grundlage und das geistige Hilfsmittel und Werkzeug im Sinne J.S. Bruners (vgl. 2.1.2.3) für einen intrinsisch motivierten Lernprozeß des Schülers und für einen partnerschaftlichen Kommunikationsprozeß zwischen Lehrer und Schüler zu werden.

Ein Blick auf die neun unterrichtsmethodischen Subkriterien kann diesen Gedanken sicherlich noch etwas mehr verdeutlichen:

III.1 Spontane Anwendung und Umstrukturierung der neu gelernten arbeitstechnischen Verfahren bezüglich eines (medial dargestellten) Inhalts/Themas, dergestalt,

daß an die vorliegenden Bedingungen (siehe Fragenkatalog A) und an das unterrichtsmethodische Kriterium I und II so angeschlossen wird, daß möglichst alle Schüler das neu Gelernte erproben, kritisieren und revidieren können.

III.2 Freie Diskussion über arbeitstechnische Verfahren im Umgang mit dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema, dergestalt, daß ...

III.3 Konsensuelle Verabschiedung und gemeinsame Verfolgung einer bestimmten arbeitstechnischen Problemstellung, bezüglich des (medial dargestellten) Inhalts/Themas, dergestalt, daß ...

III.4 Spontane Anwendung und Umstrukturierung der neu gelernten sozial-normativen Problematik und Perspektive, die dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema implizit sind oder daran anschließen, dergestalt, daß ...

III.5 Freie Diskussion über die Beurteilung der sozial-normativen Problematik und Perspektive, die dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema implizit ist oder daran anschließt, dergestalt, daß ...

III.6 Konsensuelle Verabschiedung und gemeinsame Verfolgung einer bestimmten sozial-normativen Problematik und Perspektive im Zusammenhang mit dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema, dergestalt, daß ...

III.7 Spontane Aktualisierung und Umstrukturierung der im dialogisch relationiert zweckrationalen Lernprozeß modifizierten Interessenmuster bezüglich der arbeitstechnischen und sozial-normativen Problematik und Perspektive, die bezüglich des (medial dargestellten) Inhalts/Themas angenommen wird, dergestalt, daß ...

III.8 Freie Diskussion über das Interesse an einer bestimmten arbeitstechnischen und sozial-normativen Problematik und Perspektive des (medial dargestellten) Inhalts/Themas, dergestalt, daß ...

III.9 Konsensuelle Verabschiedung und gemeinsame Verfol-

gung eines bestimmten verallgemeinerungsfähigen Interesses an einer bestimmten arbeitstechnischen und sozial-normativen Problematik und Perspektive des (medial dargestellten) Inhalts/Themas, dergestalt, daß ...

4.2.2.4. Das unterrichtsmethodische Kriterium IV: Anschluß an die vorliegenden Interaktionsmuster zum Aufbau einer möglichst konfliktreduzierten und auf wechselseitiger Anerkennung beruhender Interaktionsbasis

Die Trennung zwischen dem kommunikationstheoretischen Inhalts- und Beziehungsaspekt ist eine nur analytische; denn tatsächlich sind beide aufs engste ineinander verwoben. Das wurde nicht nur bezüglich des Fragenkatalogs (vgl. 4.2.1.) deutlich, wo im Teil A auch die Bedeutung der kommunikativen Beziehungen sich über den Inhalt bzw. das Thema des Unterrichts vermitteln, thematisiert wurde und im Teil B nach Kenntnissen und Einschätzungen gefragt wurde, die den Kommunikationspartner zum Reflexionsgegenstand machen, sondern auch die unterrichtsmethodischen Kriterien im Rahmen des Erarbeitungsaspekts konnten nicht sinnvoll unter Einbeziehung des kommunikationstheoretischen Beziehungsaspekts formuliert werden. Aufgrund dieser engen Verbindung sehen sich auch das erste und vierte unterrichtsmethodische Kriterium recht ähnlich.

Dennoch ist es wenig sinnvoll, beide kommunikationstheoretischen Aspekte zusammenzuschließen, da der Beziehungsaspekt dem Inhaltsaspekt logisch übergeordnet ist (P.Watzlawick u.a. 1969, S.56), so daß das vierte unterrichtsmethodische Kriterium die kommunikativen Gesichtspunkte, die im ersten durchschlagen, erneut aufnimmt und auf einer höheren Ebene reformüliert. Diese so strukturell angelegte Abhängigkeit kommt darin zum Ausdruck, daß beide Krite-

rien sich zum einen ähneln, daß das vierte aber im Gegensatz zum ersten auf den unterrichtsmethodischen Gesichtspunkt der wechselseitigen Anerkennung abhebt, die das gegenseitige Verständnis als mehr inhaltsbezogenem Moment des Kommunikations-, Lehr- und Lernprozesses voraussetzt und einseitig umfaßt.

Während dort schon die Überformung des Erarbeitungsprozesses durch sozio-historische und institutionelle Strukturen als unterrichtsmethodisches Problem formuliert wurde, wird dieser Gesichtspunkt nun noch relevanter, da die von F.Wellendorf analysierten schulischen Rituale besonders der Solidarität und der sozialen Differenzen sich im wesentlichen auf einen zwanghaft verfestigten und zum Teil nur schwer artikulierbaren Modus der Beziehungsdefinitionen stützt.

Zwar muß an sie jeder Lernprozeß zunächst anschließen; pädagogisch unverantwortlich wäre es aber, einen solchen Zustand sedimentierter und metastasierter Abhängigkeits- und Entmündigungsmechanismen zu akzeptieren und sich dem monologischen Zwang zur autoritären Regeleinhaltung zu beugen. Insofern führen die lerntheoretischen Mikrostufen der Kompetenz der Distanzierung und Identitätsgewinnung eine emanzipatorische, d.h. zunächst auf kommunikativer Mitbestimmung und im weiteren auf politische Partizipation zielende Bewegung weiter, die ihren Anfang in dem ersten unterrichtsmethodischen Kriterium hat und nun im Rahmen des Interaktionsaspekts die kritische Kraft des kommunikativen Inhaltsaspekts (vgl. Abb. 30) entfaltet, indem über die Interaktion digital kommuniziert wird.

Diesen Zusammenhang führen die folgenden neun unterrichtsmethodischen Subkriterien konkretisierend aus:

IV.1 Gewohnheitsmäßiges Verfolgen von Interaktionstechniken, dergestalt, daß an die vorliegenden Bedingungen (siehe Fragenkatalog B) und an das unterrichtsmethodische Kriterium IX so angeschlossen wird, daß zum Aufbau einer möglichst konfliktreduzierten und auf wechselseitiger Anerkennung beruhender Interak-

tionsbasis beigetragen wird.

IV.2 Austausch der (gewohnheitsmäßigen) interaktionstechnischen Erfahrungen, dergestalt, daß ...

IV.3 Konsensuelle Verabschiedung und gemeinsame Verfolgung bestimmter Interaktionstechniken, dergestalt, daß ...

IV.4 Gewohnheitsmäßiges Verfolgen von sozial-normativen Kommunikationsregeln, dergestalt, daß ...

IV.5 Austausch der gewohnheitsmäßig verfolgten sozial-normativen Kommunikationsregeln, dergestalt, daß ...

IV.6 Konsensuelle Verabschiedung und gemeinsame Verfolgung bestimmter sozial-normativer Kommunikationsregeln, dergestalt, daß ...

IV.7 Aktualisierung der gewohnheitsmäßigen Einstellung zum Kommunikationspartner, dergestalt, daß ...

IV.8 Austausch der Einstellungen zum Kommunikationspartner, dergestalt, daß ...

IV.9 Konsensuelle Verabschiedung und gemeinsame Verfolgung einer gruppendynamischen Problematik und Perspektive, dergestalt, daß ...

4.2.2.5. Das unterrichtsmethodische Kriterium V: Den Interaktionsprozeß motivational stimulierende Auflösung lebensgeschichtlich verfestigter herrschaftsverzerrter und -bedingender Interaktionsmuster durch den Lehrer und Aufbau einer auf wechselseitiger Anerkennung und kommunikativer Mitbestimmung beruhenden Solidarität

Dieses Kriterium steht in der gleichen Beziehung zum vierten wie im Rahmen des Erarbeitungsaspekts das zweite zum ersten, so daß sich seine eingehende Erläuterung erübrigt und gleich seine Ausdifferenzierung in die neun Subkriterien vorgestellt werden kann:

V.1 Gezielte Problematisierung und Umstrukturierung der gewohnheitsmäßigen interaktionstechnischen Realisa-

tionsmuster, dergestalt, daß an die vorliegenden Bedingungen (siehe Fragenkatalog B) und an das unterrichtsmethodische Kriterium IV so angeschlossen wird, daß zu einer den Interaktionsprozeß motivational stimulierenden Auflösung lebensgeschichtlich verfestigter herrschaftsverzerrter und -bedingter Interaktionsmuster durch den Lehrer und zum Aufbau einer auf wechselseitiger Anerkennung und kommunikativer Mitbestimmung beruhenden Solidarität beigetragen wird.

V.2 Gelenkte Diskussion über (gewohnheitsmäßige) interaktionstechnische Erfahrungen, dergestalt, daß ...

V.3 Sozialpsychologisch überzeugende Bestimmung und Verfolgung bestimmter Interaktionstechniken, dergestalt, daß ...

V.4 Gezielte Problematisierung und Umstrukturierung der gewohnheitsmäßigen Muster sozial-normativer Kommunikationsregeln, dergestalt, daß ...

V.5 Gelenkte Diskussion über Erfahrungen mit sozial-normativen Kommunikationsregeln, dergestalt, daß ...

V.6 Sozialpsychologisch überzeugende Bestimmung und Verfolgung bestimmter sozial-normativer Kommunikationsregeln, dergestalt, daß ...

V.7 Gezielte Problematisierung und Umstrukturierung von gewohnheitsmäßigen Einstellungen zum Kommunikationspartner, dergestalt, daß ...

V.8 Gelenkte Diskussion über Einstellungen zum Kommunikationspartner, dergestalt, daß ...

V.9 Sozialpsychologisch mitreißende Bestimmung und Verfolgung einer bestimmten gruppendynamischen Problematik und Perspektive, dergestalt, daß ...

4.2.2.6. Das unterrichtsmethodische Kriterium VI: Partnerschaftliche Strukturierung des Interaktionsprozesses

Auch dieses Kriterium verhält sich zum vorhergehenden so wie im Rahmen des Erarbeitungsaspekts das dritte zum zweiten, so daß wiederum die es konkretisierenden Subkriterien ohne weitere Erläuterungen vorgestellt werden können:

VI.1 Spontane Anwendung und Umstrukturierung der neu gelernten interaktionstechnischen Realisationsmuster, dergestalt, daß an die vorliegenden Bedingungen (siehe Fragenkatalog B) und an das unterrichtsmethodische Kriterium IV und V so angeschlossen wird, daß möglichst alle Schüler das neu Gelernte erproben, kritisieren und revidieren können.

VI.2 Freie Diskussion über interaktionstechnische Erfahrungen, dergestalt, daß ...

VI.3 Konsensuelle Verabschiedung und gemeinsame Verfolgung bestimmter Interaktionstechniken, dergestalt, daß ...

VI.4 Spontane Anwendung und Umstrukturierung der neu gelernten sozial-normativen Kommunikationsregeln, dergestalt, daß ...

VI.5 Freie Diskussion über Erfahrungen mit sozial-normativen Kommunikationsregeln, dergestalt, daß ...

VI.6 Konsensuelle Anwendung und gemeinsame Verfolgung bestimmter sozial-normativer Kommunikationsregeln, dergestalt, daß ...

VI.7 Spontane Anwendung und Umstrukturierung der im dialogisch relationiert zweckrationalen Lernprozeß modifizierten Einstellungsmuster gegenüber dem Kommunikationspartner, dergestalt, daß ...

VI.8 Freie Diskussion über Einstellungen zum Kommunikationspartner, dergestalt, daß ...

VI.9 Konsensuelle Verabschiedung und gemeinsame Verfolgung einer bestimmten gruppendynamischen Problematik und Perspektive, dergestalt, daß ...

4.2.2.7. Das unterrichtsmethodische Kriterium VII: Legitimation der edukativ-intentionalen Strukturierung des unterrichtlichen Erarbeitungs- und Interaktionsprozesses

Die Formulierung des siebten Kriteriums weist schon darauf hin, daß es nicht so verstanden werden darf, als könne man es schlicht zu den anderen hinzuaddieren, sondern daß hier der Gedanke der strukturellen Abhängigkeit und logischen Überordnung der Kriterien erneut aufgenommen wird, der schon bei der Begründung des vierten Kriteriums in seiner Beziehung zum ersten artikuliert worden war. So bezieht sich das vorliegende siebte Kriterium auf die ersten sechs und umfaßt sie insgesamt, indem die ihnen impliziten Momente des sozio-historischen und institutionellen Kontextes erneut aufgenommen und einer Reformulierung unterzogen werden, die im Dienste der 'kommunikativen Bestandssicherung' steht.

Das bedeutet, daß die edukativ-intentionale Strukturierung des Erarbeitungs- und Interaktionsprozesses in ihrer Defizienz erkannt wird, die daher rührt, daß sie sich nur auf die kommunikativ-interpersonelle Ebene bezieht und ungeklärt läßt, wie sie sich im Rahmen der sozio-historischen und institutionellen Strukturen des unterrichtlichen Kontextes behaupten kann, welche Restriktionen von ihm zu erwarten sind und welche Freiheitsräume er eröffnet, das heißt also, wie jene Strukturierung der kommunikativ-interpersonellen Ebene im Rahmen der sozio-historischen und institutionellen Umweltstrukturen legitimiert werden kann. Eine solche Legitimation, die an der Sicherung des pädagogisch-kommunikativen Bestands interessiert ist, umfaßt jene kommunikativ-interpersonelle Ebene in einem doppelten Sinne: zum einen sichert sie jene Strukturierungsprozesse im nachhinein ab, zum anderen muß sie aber auch prospektiv auf sie einwirken, um die Aussicht auf eine gelingende Legitimation sicherzustellen.

Damit ergibt sich ein revidiertes Verständnis der bisherigen Kriterien; denn den Gedanken, daß man an die psychischen Tiefenstrukturen der Unterrichtsteilnehmer und besonders der Schüler anschließen müsse, der den ersten sechs Kriterien zugrunde liegt, muß nun das Gebot gegenüber gestellt werden, daß in dem Lernprozeß nicht die Grenzen des Legitimationsfähigen überschritten werden, so daß z.B. die konsensuelle Verabschiedung und gemeinsame Verfolgung von arbeitstechnischen und sozial-normativen Problemstellungen, von Interaktionstechniken und sozial-normativen Kommunikationsregeln sowie von verallgemeinerungsfähigen Interessen bezüglich des Erarbeitungsprozesses und von Interaktionstechniken und sozial-normativen Kommunikationsregeln in kommunikativen Problemsituationen zwar zum einen sich an den Bedingungen der kommunikativ-interpersonellen Strukturen zum anderen aber auch an den sozio-historischen und institutionellen Strukturen orientieren muß. Das gleiche gilt natürlich auch für die edukative Intentionalität der 'einseitig kritisch-dialogischen Umfassung' wie für die 'wechselseitig kritische Dialogik'; auch sie können sich der Strukturierung des Legitimationsaspekts nicht entziehen und müssen sich für eine entsprechende Revision bereithalten, wenn sie nicht auf ihrem Weg in die Praxis aufgrund einer gewissen Realitätsfremdheit scheitern wollen.

Eine solche Legitimation kann in drei verschiedenen Modi erscheinen (vgl. H.L.Meyer 1972, 1975; P.Zedler 1975): als Verfahrenslegitimation, als normative und schließlich als diskursive Legitimation.

Auf Verfahrenslegitimationen unterrichtlicher Entscheidungen scheint der schulische Handlungsraum geradezu abgestellt zu sein; denn die Schule ist immer noch eine Institution, die sich am klassischen Bürokratiemodell orientiert (vgl. P.Fürstenau 1972b) mit seinem Zwang zur rigiden Einhaltung von Verfahrensvorschriften, die sich von der Ebene der Schulverfassungen und -gesetze (vgl. A.Kell

1973) zu Konferenzordnungen bis zu Schul- und Hausordnungen erstrecken (vgl. H.Heckel/P.Seipp 1965), die alles schulische Geschehen in ein starres Korsett zwängen und die Chancen für kritisch-dialogische Aktivitäten in der Regel auf einen Restbestand reduzieren (vgl. Chr.Lohmann/F.Prose 1975). Was W.Kramp bezüglich des Lehrers auf die einprägsame Formel bringt, er sei ein dienstbarer Knecht aller Dinge und jedermann untertan (W.Kramp 1973, S.170) trifft, wenn auch in etwas anderer Ausprägung sicherlich auch auf den Schüler zu. Aber es wäre eine unzulässig verkürzte und verzerrte Sichtweise, würde man in den juristischen Bedingungen des schulischen Kontextes nur das restriktive Moment sehen; denn andererseits stellen sie auch Ressourcen für die verfahrensmäßige Legitimation von Erarbeitungs- und Interaktionsprozessen dar.

Auch der zweite Legitimationsmodus, die normative Legitimation, ist der Schule gewissermaßen auf den Leib geschnitten; sie entfaltet sich besonders in zwei Handlungsräumen: zum einen im schulinternen Bereich und zum anderen in der Beziehung der Unterrichtsteilnehmer zu Personen und Gruppen, die außerhalb der Schule stehen, also besonders zu den Eltern der Schüler. So beruhen die Restriktionen des persönlichen Freiraums, den die juristischen Bedingungen noch offen lassen, mit ihrem Zwang zur rigiden Einhaltung von sozusagen ungeschriebenen Gesetzen auf einer spezifischen Sozialisationsgeschichte aller am Unterricht und an sonstigen schulischen Veranstaltungen Teilnehmenden, die eine bestimmte Subkultur entstehen läßt, in der alle Teilnehmer autoritär auf bestimmte Handlungs- und Interpretationsmuster verpflichtet werden (vgl. D.Hänsel 1975, S.186ff). Solche sedimentierten Motivationsstrukturen lassen sich nicht nur im schulinternen Bereich aufzeigen, sondern auch in der Beziehung zu Außenstehenden. Dabei muß wiederum darauf hingewiesen werden, daß diese Bedingungen zum einen Restriktionen edukativ-intentionaler Strukturierungen sein, zum anderen aber auch als Ressourcen fungieren können, um diese abzusichern.

Schließlich bleibt noch auf die diskursive Legitimation hinzuweisen, von der eine legitimatorische Kraft wahrscheinlich aufgrund der bestehenden Schulbedingungen wohl weniger in dem pädagogischen Feld zu erwarten ist, das durch juristische Verfahrensvorschriften strukturiert ist, als eher im Bereich persönlicher Nahkontakte besonders zwischen Lehrer und Schülern aber auch zwischen Lehrer und Eltern.

Vor dem Hintergrund dieser Erläuterungen läßt sich das siebte unterrichtsmethodische Kriterium in folgende neun Subkriterien ausdifferenzieren:

VII.1 Legitimation dialogisch relationiert normkonformer Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse durch Verfahren, dergestalt, daß an die vorliegenden Bedingungen (siehe Fragenkatalog C) so angeschlossen wird, daß die bestehenden Ressourcen zweckrational für die Sicherung der edukativ-intentionalen Strukturierung des Erarbeitungs- und Interaktionsprozesses optimal ausgeschöpft und möglichst geschickt eingesetzt werden.

VII.2 Legitimation dialogisch relationiert zweckrationaler Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse durch Verfahren, dergestalt, daß ...

VII.3 Legitimation wechselseitig kritisch-dialogischer Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse durch Verfahren, dergestalt, daß ...

VII.4 Normative Legitimation dialogisch relationiert normkonformer Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse, dergestalt, daß ...

VII.5 Normative Legitimation dialogisch relationiert zweckrationaler Erarbeitungs- und Interaktionspreozesse, dergestalt, daß ...

VII.6 Normative Legitimation wechselseitig kritisch-dialogischer Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse, dergestalt, daß ...

VII.7 Partnerschaftliche (diskursive) Legitimation dialo-

gisch relationiert normativer Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse, dergestalt, daß ...

VII.8 Partnerschaftliche (diskursive) Legitimation dialogisch relationiert zweckrationaler Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse, dergestalt, daß ...

VII.9 Partnerschaftliche (diskursive) Legitimation wechselseitig kritisch-dialogischer Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse, dergestalt, daß ...

4.2.2.8. Das unterrichtsmethodische Kriterium VIII: Den Prozeß politischen Lernens motivational stimulierende Auflösung monologischer Legitimationsstrategien und Aufbau politischer Partizipation

Hier gilt es nun, die Grenzen zu überwinden, die dem siebten unterrichtsmethodischen Kriterium dadurch gesteckt sind, daß es lediglich darauf abhebt, alle verfügbaren Ressourcen ausschöpfend und strategisch-taktisch geschickt für die Legitimation der edukativ-intentionalen Entscheidungen auf der kommunikativ-interpersonellen Ebene unterrichtlichen Geschehens einzusetzen. Das achte Kriterium dagegen versucht, daran anschließend und über diese Bemühungen hinausgehend, auf den Einsatz eines ganz bestimmten Legitimationsmodus hinzuwirken, nämlich auf die möglichst weitgehende Realisierung der partnerschaftlichen (diskursiven) Legitimation. Das bedeutet für den Lehrer die Aufgabe, möglichst geschickt einen politischen Lernprozeß aller am Unterricht im weiteren Sinne Betroffenen zu initiieren und voranzutreiben, in dem diese sich darum bemühen, Perspektiven zu entwickeln, um dem Schüler eine Lerner-Umwelt zu bieten, die seine Kompetenz der kommunikativen Mitbestimmung und politischen Partizipation bestärkt und fördert. In diesem Sinne differenziert sich dieses unterrichtsmethodische Kriterium in folgende neun Subkriterien aus:

VIII.1 Gezielte Problematisierung und Umstrukturierung monologischer Legitimationsstrategien bezüglich der dialogisch relationiert normkonformen Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse, dergestalt, daß an die vorliegenden Bedingungen (siehe Fragenkatalog C) und an das unterrichtsmethodische Kriterium VII so angeschlossen wird, daß zur Auflösung monologischer Legitimationsstrategien in einem motivational stimulierten Prozeß politischen Lernens und zum Aufbau politischer Partizipation beigetragen wird.

VIII.2 Gelenkte Diskussion über Legitimationsstrategien bezüglich der dialogisch relationierten normkonformen Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse, dergestalt, daß ...

VIII.3 Sozialpsychologisch überzeugende Bestimmung und Verfolgung einer bestimmten Legitimationsstrategie bezüglich der dialogisch relationierten normkonformen Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse, dergestalt, daß ...

VIII.4 Gezielte Problematisierung und Umstrukturierung monologischer Legitimationsstrategien bezüglich der dialogisch relationiert zweckrationalen Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse, dergestalt, daß ...

VIII.5 Gelenkte Diskussion über Legitimationsstrategien bezüglich der dialogisch relationiert zweckrationalen Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse, dergestalt, daß ...

VIII.6 Sozialpsychologisch überzeugende Bestimmung und Verfolgung einer bestimmten Legitimationsstrategie bezüglich der dialogisch relationiert zweckrationalen Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse, dergestalt, daß ...

VIII.7 Gezielte Problematisierung und Umstrukturierung monologischer Legitimationsstrategien bezüglich der wechselseitig kritisch-dialogischen Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse, dergestalt, daß ...

VIII.8 Gelenkte Diskussion über Legitimationsstrategien bezüglich der wechselseitig kritisch-dialogischen Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse, dergestalt, daß ...

VIII.9 Sozialpsychologisch überzeugende Bestimmung und Verfolgung einer bestimmten Legitimationsstrategie bezüglich der wechselseitig kritisch-dialogischen Erarbeitungs- und Interaktionsprozesse, dergestalt, daß ...

4.2.2.9. Das unterrichtsmethodische Kriterium IX: Identifizierung der Schülerinteressen

Die Anlage der unterrichtsmethodischen Kriterien im Rahmen des Erarbeitungs- und Interaktionsaspekts läßt zunächst den Eindruck entstehen, als ob die Legitimation seiner edukativ-intentionalen Strukturierung schon dadurch abgeschlossen sei, daß nach einer zielorientierten dialogisch relationiert zweckrationalen Lernphase, die Strukturierung des Unterrichts im Rahmen der 'wechselseitigen kritischen Dialogik' in partnerschaftlichem Vertrauen in die Hand des Schülers gelegt wäre. Eine solche Konzeption einer diskursiven Legitimation wäre aber unzulässig verkürzt, da sie den Blick von den sozio-historischen und institutionellen Kontextstrukturen abwendet. Das neunte unterrichtsmethodische Kriterium als die Auslegung der 'wechselseitigen kritischen Dialogik' auf die Bedingungen des Legitimationsaspekts im edukativ-intentionalen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozeß versucht dieses Defizit zu schließen.

Denn die ins Auge gefaßte kommunikative Mitbestimmung die das dritte und sechste Kriterium anvisiert, bedarf ihrer Absicherung durch politische Partizipationsstrategien, die zwar das unterrichtsmethodische zentrale Lern-

ziel darstellen, die der Schüler aber, der ja noch in seinem Lernprozeß befangen ist, nur ansatz- und probeweise realisieren kann, so daß es die Aufgabe des Lehrers ist, advokatorisch für ihn einzutreten. Angesichts der sich noch im Aufbauprozeß befindlichen Schülerkompetenzen kann das neunte unterrichtsmethodische Kriterium also nicht darauf abzielen, die Legitimation unterrichtsmethodischer Entscheidungen vorbehaltslos an die artikulierten Interessen- und Willensäußerungen der Schüler zu binden; sondern diese müssen vom Lehrer vor dem Hintergrund der durch den Fragenkatalog (besonders Teil C) angeleiteten Bedingungsanalyse dekodiert werden, um so ein Bild von den Schülerinteressen und von den angesichts der vorliegenden Bedingungen sinnvollen Durchsetzungsstrategien und -taktiken aus dem Vexierbild der oberflächlich zu Tage tretenden Interessen- und Willensäußerungen zu konstruieren, das die Schüler selbst auch tatsächlich artikulieren würden, wenn sie zu jener Analyse fähig wären.

Eine solche Identifizierung der Schülerinteressen darf sich nun aber nicht in autokratischer Weise gegen die kommunikative Mitbestimmungsbestrebungen im Erarbeitungs- und Interaktionsprozeß stellen, sondern muß sich darum bemühen, in einem schülerorientierten Enkodierungsprozeß diese Identifizierungsstrategien und die Kriterien offenzulegen, die auf die Realisierung der kommunikativen Mitbestimmung und politischen Partizipation der Schüler als Lerner-Subjekte hinzielen. Im einzelnen ergeben sich in diesem Sinne also folgende neun Subkriterien:

IX.1 Identifizierung der Schülerinteressen in der spontanen Anwendung und Umstrukturierung der neu gelernten arbeitstechnischen Verfahren bezüglich eines (medial dargestellten) Inhalts/Themas und der neu gelernten interaktionstechnischen Realisationsmuster, dergestalt, daß an die vorliegenden Bedingungen (siehe Fragenkatalog C) und an das unterrichtsmethodische Kriterium VII und VIII so angeschlossen wird, daß

zum Aufbau einer Lerner-Umwelt beigetragen wird, die seine kommunikative Mitbestimmung und politische Partizipation fördert.

IX.2 Identifizierung der Schülerinteressen in der freien Diskussion über arbeitstechnische Verfahren im Umgang mit dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema und über interaktionstechnische Erfahrungen, dergestalt, daß ...

IX.3 Identifizierung der Schülerinteresse in der konsensuellen Verabschiedung und gemeinsamen Verfolgung einer bestimmten arbeitstechnischen Problemstellung bezüglich des (medial dargestellten) Inhalts/Themas und bestimmter Interaktionstechniken, dergestalt, daß ...

IX.4 Identifizierung der Schülerinteressen in der spontanen Anwendung und Umstrukturierung der neu gelernten sozial-normativen Problematik und Perspektive, die dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema implizit ist oder daran anschließt, und der neu gelernten sozial-normativen Kommunikationsregeln, dergestalt, daß ...

IX.5 Identifizierung der Schülerinteressen in der freien Diskussion über die Beurteilung der sozial-normativen Problematik und Perspektive, die dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema implizit ist oder daran anschließt, und über Erfahrungen mit sozial-normativen Kommunikationsregeln, dergestalt, daß ...

IX.6 Identifizierung der Schülerinteressen in der konsensuellen Verabschiedung und gemeinsamen Verfolgung einer bestimmten sozial-normativen Problematik und Perspektive im Zusammenhang mit dem (medial dargestellten) Inhalt/Thema und bestimmter sozial-normativer Kommunikationsregeln, dergestalt, daß ...

IX.7 Identifizierung der Schülerinteressen in der spontanen Aktualisierung und Umstrukturierung der im dialogisch relationiert zweckrationalen Lernprozeß modifizierten Interessenmuster bezüglich der arbeitstechnischen und sozial-normativen Problematik und Perspek-

tive, die bezüglich des (medial dargestellten) Inhalts/Themas angenommen wird, und der im dialogisch relationiert zweckrationalen Lernprozeß modifizierten Einstellungsmuster gegenüber dem Kommunikationspartner, dergestalt, daß ...

IX.8 Identifizierung der Schülerinteressen in der freien Diskussion über das Interesse an einer bestimmten arbeitstechnischen und sozial-normativen Problematik und Perspektive des (medial dargestellten) Inhalts/Themas und über die Einstellungen zum Kommunikationspartner, dergestalt, daß ...

IX.9 Identifizierung der Schülerinteressen in der konsensuellen Verabschiedung und Verfolgung eines bestimmten verallgemeinerungsfähigen Interesses an einer bestimmten arbeitstechnischen und sozial-normativen Problematik und Perspektive des (medial dargestellten) Inhalts/Themas und einer bestimmten gruppendynamischen Problematik und Perspektive, dergestalt, daß ...

5. AUSBLICK: ANSATZPUNKTE FÜR EINE THEORIE DER UNTERRICHTSPLANUNG

Der Abschluß dieser Arbeit soll eine Verbindung zu dem Gedanken herstellen, daß die Unterrichtsmethode sowohl ein brennendes Problem der Unterrichtspraxis als auch ein zu sehr vernachlässigtes Feld der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung ist, so daß mit dieser Arbeit versucht werden sollte, im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Diskussion einen Kriteriensatz für unterrichtsmethodische Entscheidungen zu entwickeln, um so die Unterrichtspraxis theorieorientiert anzuleiten. In diesem Sinne muß sich hier abschließend die Frage stellen: Was kann das unterrichtsmethodische Strukturgitter für die Bewältigung der unterrichtlichen Praxis und hier besonders für die Unterrichtsplanung leisten? Geht man nun davon aus, daß eine pädagogisch verantwortbare Praxis der Unterrichtsplanung sich auf eine Theorie der Unterrichtsplanung beziehen muß, indem sie sich in ihren Entscheidungen an ihr orientiert, sich in ihnen mit ihr auseinandersetzt und sie so modifiziert und weiterentwickelt, läßt sich die Frage so zuspitzen: Was kann das unterrichtsmethodische Strukturgitter für eine Theorie der Unterrichtsplanung leisten?

Es kann in dieser Schlußbemerkung nicht versucht werden, diese Frage umfassend zu beantworten, sondern nur ein Ausblick formuliert werden, der einige Konturen einer als befriedigend erachteten Beantwortung umreißt. Hierbei möchte ich in zwei Schritten vorgehen, indem

1. ein stichwortartiger systematischer Überblick über die Literaturlage zur Unterrichtsplanung vermittelt wird und
2. vor diesem Hintergrund und mit besonderem Bezug auf die Münsteraner Konzeption der didaktischen Strukturgitter der Stellenwert des hier entwickelten unterrichtsmethodischen Strukturgitters für eine noch zu erarbeitende Theorie der Unterrichtsplanung markiert wird.

Zur Theorie der Unterrichtsplanung gibt es eine Vielzahl z.T. recht unterschiedlicher Ansätze, so daß ich im

Interesse eines ersten im wesentlichen nicht auf Vollständigkeit zielenden, sondern forschungspragmatisch umfassenden Überblicks über die vorliegende Literaturlage für seine Erfassung eine Systematik vorschlagen möchte, die sich zum einen an der in dieser Arbeit entwickelten und ausgeführten Systematik der drei Intentionalitätstypen orientiert und zum anderen an einer kategorialen Differenzierung, die Christian Salzmann (1974, 1975) mit Blick auf die Entwicklung einer Theorie der Unterrichtsplanung unterbreitet. Er schlägt nämlich vor, den aus den allgemeinen Planungstheorien stammenden Modell-Begriff besonders von Stachowiak für eine Theorie der Unterrichtsplanung fruchtbar zu machen, indem er Unterrichtsplanungsmodelle vier kategorialen Ebenen zuordnet, die sich von der hochabstrakt-globalen Erfassung der Unterrichtsrealität bis zu ihrer konkret-detailliert planenden und beurteilenden Beschreibung erstrecken. Ohne auf diesen Ansatz und besonders auch auf seine kritischen Momente (vgl. L.Roth/G.Petrat 1974, S.201ff) näher einzugehen, möchte ich vorschlagen, diesen Gedanken in einer etwas globaleren Ausformung aufzunehmen und zwei Ebenen der Theoriebildung der Unterrichtsplanung zu unterscheiden: nämlich eine abstraktere einer erziehungswissenschaftlichen Argumentationsweise und eine konkretere, die eher auf die Aufgaben und Probleme der Praxis in entscheidungsorientierter Absicht Bezug nimmt. Die beiden Dimensionen dieser Systematisierung sind also mit denen des unterrichtsmethodischen und entsprechend auch mit denen der fachdidaktischen Strukturgitter identisch: Die verschiedenen Ansätze zur Theorie der Unterrichtsplanung können im Raum zwischen dem Referenzsystem der unterrichtlichen Intentionalitätstypen und demjenigen eingeschätzt werden, das sich in einer je spezifischen Weise auf die Bedingungen des Unterrichts bezieht. Mit Blick auf die Vielzahl der Ansätze zur Theorie der Unterrichtsplanung können die so markierten Felder im Rahmen dieser Schlußbemerkung natürlich nicht eingehend vorgestellt wer-

den, sondern nur stichwortartig in ihrer Grobstruktur angedeutet und umrissen werden.

Ebenen der Theoriebildung \ Intentionalitätstypen	normkonformitätsorientiert	zweckrationalitätsorientiert	dialogorientiert
theorieorientiert	I	II	III
praxisorientiert	IV	V	VI

Abbildung 34

Feld I: Die Ansätze einer normkonformitätsorientierten Theorie der Unterrichtsplanung, die sich also gegenüber den persönlichkeitsgebundenen, d.h. sozialisationsbedingten und gegenüber den gesellschaftlich-institutionellen Strukturen des unterrichtlichen Raums und Kontextes recht affirmativ verhält, sind keineswegs in sich einheitlich. Vielmehr werden hier zum Teil ganz unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Strömungen subsumiert: So wären zum einen bildungstheoretisch orientierte Konzeptionen zu nennen (H. Roth 1957a,b; W.Klafki 1970c), gemäß denen dem Lehrer die schwierige Aufgabe und große Verantwortung zukommt, advokatorisch für den Schüler Bildungsinhalte zu identifizieren bzw. zu strukturieren, ohne aber gleichzeitig kontrapunktisch hierzu den unterrichtsmethodischen Partizipationsgedanken konzeptuell aufzunehmen. In vergleichbarer Weise schließt auch Erich E. Geißler (1973a,b) an die Tradition erziehungswissenschaftlicher Theoriebildungen an, ohne sich damit aber als Bildungstheoretiker zu definieren, indem er besonders an Grundgedanken eines schülerorientierten Unterrichts anschließt, wie sie im Rahmen der Reformpädagogik entwickelt wurden. Ganz anders dagegen

setzt der Begründungszusammenhang einiger anderer Ansätze an, die versuchen, die unterrichtspraktischen Probleme der Unterrichtsplanung theoretisch aufzuarbeiten, indem sie z.B. den bildungstheoretischen Vorschlag überarbeiten (P.Buck 1976), eher theorieferne Ansätze des Typs "aus der Praxis für die Praxis" zusammenstellen und theoretisch systematisierend überhöhen (H.Holstein 1974; H.Holstein/ H.Liekenbrock 1976) oder mehr intuitionsgeleitet, d.h. ohne eine explizite Auseinandersetzung mit vergleichbaren Theoriebildungen, eine neue Theorie der Unterrichtsplanung zu kreieren versuchen. (W. Himmerich u.a. 1976) Trotz dieser Unterschiede ist ihnen allen aber ein paradigmatisches Moment gemeinsam, das im Rahmen des 2. Kapitels besonders am unterrichtsmethodischen Ansatz Flitners deutlich werden konnte: Sie verhalten sich mehr oder weniger explizit gegenüber persönlichkeitsgebundenen und gesellschaftlich-institutionellen in der Regel herrschaftsdurchsetzten Strukturen affirmativ.

Feld II: Auch die zweckrationalitätsorientierten Ansätze einer Theorie der Unterrichtsplanung sind keineswegs als konzeptuell ähnlich zu bezeichnen: So versucht die lehrtheoretische Didaktik (W.Schulz 1970a,b) die Strukturanalyse des Unterrichts als ein ursprünglich nur zur - bemerkenswerterweise wertfreien - Beschreibung des Unterrichts entwickeltes Modell in ein Planungsmodell umzugießen, das sich gegenüber pädagogischen Normen indifferent verhält und beliebigen unterrichtlichen Zwecken dienstbar gemacht werden kann. Diesen Ansatz einer nur auf das technische Erkenntnisinteresse Bezug nehmenden Theorie der Unterrichtsplanung hat ebenfalls im Rahmen eines unterrichtlich umfassenden Zugriffs die kybernetisch-systemtheoretische Didaktik konzeptuell noch weitergehend zugespitzt. (E.König/H.Riedel 1975a,b; G.Schröter 1972). Entsprechend demselben Paradigma, aber im Rahmen eines spezielleren Zugriffs auf die Unterrichtsplanung dagegen versuchen einige

andere Ansätze die Problematik zu lösen, indem sie Unterrichtsplanung im wesentlichen als Instruktionsplanung verstehen (R.M. Gagné 1973; J.Grzesik 1975a,b, 1976), während schließlich z.B. Kristian Kunert mit seiner Konzeption der curricularen Unterrichtsplanung (1976) jenen speziellen lerntheoretischen Zugriff aufnimmt, ihn dann aber in den breiteren Rahmen curriculumtheoretischer Argumentationen stellt.

Feld III: Gegen solche, wie auch immer elaborierte, normkonformitäts- und zweckrationalitätsorientierte Konzeptionen wendet sich ein dritter theorieorientierter Komplex von Ansätzen zur Theorie der Unterrichtsplanung, der den Gedanken des dialogischen Prinzips herausstreicht und in diesem Sinne besonders mit dem Stichwort der "offenen Unterrichtsplanung" den Schüler weder in tradierte normkonformitätsorientierte Verhaltens- und Denkmuster zwängen noch ihn mit seinen Reflexions- und Interaktionsmustern und besonders auch in seiner Kreativität und Spontaneität für beliebige und nicht kritisch von seiten des Schülers hinterfragbare und revidierbare Ziele verzwecken will. (R.Kokemohr 1973; A.Garlich/K.Heipcke/R.Messner/H.Rumpf 1974; F.Loser 1975; F.Thiemann/W.Wittenbruch 1975; K. Schittko 1976) Zu diesen Vorschlägen muß aber wiederum ebenso wie häufig im 2. Kapitel angemerkt werden, daß hier der Gedanke der unterrichtsmethodischen Dialogik in einer unzulässig radikalen Abgrenzung gegen die unterrichtsmethodische Normkonformität und besonders Zweckrationalität formuliert und eine sinnvolle Integration jener Gesichtspunkte in das Konzept der unterrichtlichen Dialogik zu stark vernachlässigt ist.

Feld IV: Im Gegensatz zum Feld I werden hier Ansätze zur Unterrichtsplanung subsumiert, die weniger theorieorientiert sind, sondern das Problem der Unterrichtsplanung dadurch zu lösen versuchen, daß sie alles das zusammenstel-

len, von dem sie meinen, daß es sich in der Praxis der Unterrichtsplanung bewährt hat und deshalb auch an derer Stelle und weiterhin sich bewähren wird. (R.Engelhardt 1963; W.Flörke 1963; H.Kober/L.Rössner 1971; F.Gärtner 1964; F.Huber 1968; R.Mücke 1967, R.Rabenstein/F.Haas 1969, 1972) Das ihnen gemeinsame Moment ist damit das des Traditionalismus, der sich weder durch die Verpflichtung auf bestimmte vorgegebene Zwecke, noch durch eine konzeptuelle Partizipation der Schüler an der Unterrichtsplanung erschüttern lassen will.

Feld V: Der hier zusammengefaßte Komplex von praxisorientierten Beiträgen zur Unterrichtsplanung steht streng genommen keineswegs im Widerspruch zu den Ansätzen, die unter Feld IV subsumiert wurden, so daß nur eine fließende Abgrenzung gegenüber ihm vorgenommen werden kann. Ein Unterschied ist jedoch konstitutiv: Während dort sich die Empfehlungen für die Unterrichtsplanung auf als bewährt ausgewiesene Praxiserfahrungen berufen, wird hier versucht, die Zweckrationalität der vorgeschlagenen Vorgaben für die Unterrichtsplanung mit Rekurs auf erziehungswissenschaftliche Positionen zu rechtfertigen und in diesem Sinne nicht nur die bestehende Praxis zu tradieren, sondern auch zielorientiert und zweckrational zu verändern. Im Rahmen dieser Gemeinsamkeit lassen sich jedoch innerhalb dieses Komplexes verschiedene Positionen bzw. Strömungen identifizieren. So hat besonders Wolfgang Kramp (1969) mit seiner unterrichtspraktischen, d.h. traditionalistisch das sich unterrichtsmethodisch Bewährte aufgreifenden Aufarbeitung von Klafkis "didaktischer Analyse" im Gegensatz zu anderen ähnlich gelagerten Versuchen (W.Barsig/H.Berkmüller 1970; B.Casper/H.Glöckel/R.Rabenstein 1973) die Praxis der Unterrichtsplanung recht lange und nachhaltig beeinflußt. Während bei diesen Ansätzen eine strikte Abgrenzung gegenüber dem Strukturierungsfeld IV nicht immer ganz leicht fällt, da sie sich ganz wesentlich auf die Adaption norm-

konformitätsorientierter unterrichtlicher Praxiserfahrungen stützen, tritt das Moment der zweckrationalen Strukturierung der Unterrichtspraxis bei einer Reihe anderer Diskussionsvorschläge wesentlich deutlicher zutage. (H. Chiout/W.Steffens 1970; H.K.Beckmann 1974; A.Hoffmann/W. Loch/J.Persch 1975) Diese halten sich nämlich zum einen gegenüber jenen unterrichtlichen Praxiserfahrungen offen, zum anderen aber nutzen sie für die gezielte Strukturierung dieser Praxis die Ressourcen erziehungswissenschaftlicher Positionen, und hier besonders die verschiedenen Ansätze zur Theorie der Unterrichtsplanung strategisch geschickter aus, indem sie besonders den normkonformitätsorientierten Ansatz von Klafki mit dem zweckrationalitätsorientierten von Schulz amalgamieren und damit im Sinne einer unterrichtspraktischen Zweckrationalität eine aussichtsreiche Position (vgl. 1.3.1.) zur Rechtfertigung von Entscheidungen im Rahmen der Unterrichtsplanung gewinnen. (Vgl. D.Lenzen 1975c) Eine dritte Gruppe im Rahmen dieses Komplexes schließlich orientiert sich in noch verstärkterem Maße an zweckrationalitätsorientierten Theorien der Unterrichtsplanung. (M. Haidl 1976; H.Maier 1973; E.Preuß 1973, 1976) Wie immer aber auch der Bezug zu solchen Theorien gewählt wird, eines ist diesen Ansätzen gemeinsam: Sie versuchen nicht nur auf die normkonformitätsorientierten Bedingungen des Unterrichts Bezug zu nehmen, sondern sie auch im Rahmen der Unterrichtsplanung in einer bestimmten Richtung zu verändern.

Feld VI: Schließlich bleibt noch auf einige Beiträge zur Unterrichtsplanung hinzuweisen (B. Eliade 1975; J.-G.Klink 1965; E.Meyer 1961, 1971), die für die Praxis eines schülerorientierten offenen Unterrichts sich einsetzen, ohne dabei aber ihr Votum zweckrational weder durch den Bezug auf erziehungswissenschaftliche Positionen oder besonders auf Theorieansätze der Unterrichtsplanung abzusichern noch unter Zuhilfenahme von Strategien der unterrichtlich-

zweckrationalen Führung abstützen. Damit kennzeichnen sich diese praxisorientierten Beiträge zur Unterrichtsplanung durch das gleiche Moment aus wie die Ansätze zur Theorie der Unterrichtsplanung, die unter das Feld III subsumiert wurden: Sie engagieren sich für die unterrichtliche bzw. unterrichtsmethodische Dialogik, ohne sie um die unterrichtsmethodische Normkonformität und besonders Zweckrationalität zu bereichern.

Wenn auch dieser kurze Abriß über die Literaturlage zur Unterrichtsplanung sicherlich nicht einen Anspruch auf Vollständigkeit und einer umfassenden Problementfaltung stellen kann, so kann er zu allererst aber doch deutlich machen, daß - einmal vorausgesetzt, daß man sich keinem Ansatz vorbehaltlos anschließen kann - eine befriedigende Theorie der Unterrichtsplanung nicht quasi ab ovo ansetzen muß, sondern sich in der produktiven Auseinandersetzung mit schon vorliegenden Konzeptionen entwickeln kann. Mit Bezug auf das unterrichtsmethodische Strukturgitter sollte diese Auseinandersetzung nun aber nicht standpunktlos geführt werden, sondern als produktiv-revisionsoffene Erprobung der unterrichtsmethodischen Kriterien verstanden werden. Das wird mit Blick auf die mehr theorieorientierten, also unter die Felder I-III subsumierten Ansätze recht unmittelbar einleuchten: So bietet es sich an, eine befriedigende Theorie der Unterrichtsplanung in der Diskussion der verschiedenen vorliegenden Ansätze und mit Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Position, die ihren Ausdruck im hier vorgestellten unterrichtsmethodischen Strukturgitter findet, zu erarbeiten.

Wesentlich problematischer hingegen ist die im 2. Schritt zu leistende Aufgabe, die so entwickelten mehr theorieorientierten Diskussionsergebnisse nun auch auf die konkreteren Bedingungen der Praxis zu beziehen. Sicherlich werden die in diesem Rahmen vorliegenden Beiträge zur Unterrichtsplanung, die hier unter die Felder IV-VI subsumiert wurden, einige Hinweise liefern können. Die kon-

zeptuellen Grenzen einer solchen Erarbeitungsstrategie sind nun aber recht eng gesteckt, da diese Beiträge, soweit ich sehe, ausnahmslos eine Analyse der Unterrichtsbedingungen vermissen lassen, so daß eigentlich recht unklar bleibt, auf welche Unterrichtsbedingungen sich denn die als bewährt ausgewiesenen Unterrichtsempfehlungen, Planungsstrategien oder Partizipationspostulate beziehen, d.h. welche Bedingungen für die gemachten Vorschläge relativ günstig oder aber relativ ungünstig sind.

Deshalb möchte ich an dieser Stelle vorschlagen, in einem gewissen Rahmen neue Wege einzuschlagen, bzw. einen Weg, der schon durch den Strukturgitteransatz der Münsteraner Didaktik vorgezeichnet ist. Wie schon des öfteren hervorgehoben, ist für ihn nämlich der Grundgedanke konstitutiv, zunächst einmal auf die für das betreffende Problem relevanten Unterrichtsbedingungen einzugehen, um diese dann edukativ-intentional zu definieren. Für eine noch zu entwickelnde Theorie der Unterrichtsplanung könnte das bedeuten, daß - wie oben schon ausgeführt - in einem ersten Schritt die schon vorliegenden Diskussionsvorschläge zur Theorie der Unterrichtsplanung aufgearbeitet werden, indem die vier Kategorien der unterrichtsmethodischen Grundstruktur, nämlich der oberflächendimensionale Inhalts- und Beziehungsaspekt und der tiefendimensionale fachdidaktisch-curriculare Innovationsaspekt und der Sozialisationsaspekt durch die im Rahmen einer solchen Diskussion erarbeiteten Hinweise von seiten der vorliegenden Theorien der Unterrichtsplanung entsprechend der spezielleren Problematik konkretisiert und inhaltlich angereichert werden. Eine solche im Interesse an einer Theorie der Unterrichtsplanung aufgearbeitete unterrichtsmethodische Grundstruktur wird sich auf das Referenzsystem der drei Intentionalitätstypen, also auf die unterrichtsmethodische Normkonformität, Zweckrationalität und Dialogik beziehen müssen, um so die Grundzüge für zunächst noch allgemein erziehungswissenschaftliche Kriterien der Unterrichtsplanung darzu-

stellen. Der darauf folgende 2. Schritt müßte nun darin bestehen, wesentlich konkreter auf die vorliegenden Unterrichtsbedingungen einzugehen und in diesem Sinne die Kategorien der unterrichtsmethodischen Grundstruktur entsprechend auszudifferenzieren und inhaltlich zu füllen. Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zu diesem Schritt ist nun aber recht problematisch, denn die Bedingungen, unter denen Unterricht tatsächlich geplant wird und zu planen sein wird, sind von Fall zu Fall ziemlich unterschiedlich. Dieser Schwierigkeit sollte man sich aber nicht leichtfertig entwinden, indem man fordert, eine solche Konkretisierung allgemein-erziehungswissenschaftlicher Vorgaben zur Unterrichtsplanung müsse vom Lehrer in seiner letztlich immer wieder einzigartigen unterrichtlichen Situation geleistet werden. In gewisser Weise ist dieses Argument zwar richtig; in der Praxis würde dieses Postulat den Lehrer aber hoffnungslos überfordern. So möchte ich hier den Vorschlag machen, quasi als Diskussionsangebot bzw. als Hilfestellung eine unterrichtspraktisch gesehen plausible Typologie von Unterrichtsbedingungen im Rahmen der Systematik der unterrichtsmethodischen Grundstruktur zu entwickeln und diese dann auf das Referenzsystem der Intentionalitätstypen zu beziehen, um so in diesem Sinne idealtypische, relativ konkret auf je unterschiedliche Unterrichtsbedingungen Bezug nehmende Sets von Kriterien für die Unterrichtsplanung zu erhalten.

Im Rahmen dieses 2. Schritts wird nun auch die Bedeutung der fachdidaktischen Strukturgitter für eine Theorie der Unterrichtsplanung deutlicher. Während jene allgemein-erziehungswissenschaftlichen Kriterien der Unterrichtsplanung noch fächerübergreifend bzw. fachunspezifisch formuliert sind, müßte hier nun nicht nur der unterrichtsmethodische Sozialisationsaspekt, sondern besonders auch der fachdidaktisch-curriculare Innovationsaspekt weitergehend elaboriert werden, wobei sich die Rezeption von fachdidaktischen Strukturgittern mit ihrer sowohl diskussionsanre-

genden als auch diskussionsorientierenden und -anleitenden Funktion anbietet, um so eine konzeptuell in sich konsistente, d.h. auf dem didaktischen Strukturgitteransatz der Münsteraner Schule basierende Theorie der Unterrichtsplanung zu begründen.

6. LITERATURVERZEICHNIS

Aebli, Hans: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Roth, Heinrich (Hg.): Begabung und Lernen, 7. Aufl., Stuttgart 1971, S.151ff.

Aebli, Hans: Psychologische Didaktik, 5.Aufl., Stuttgart 1973.

Aebli, Hans: Grundformen des Lehrens, 8. Aufl., Stuttgart 1974.

Andreas, Reinhard: Emotion und sozialer Konflikt in Schule und Unterricht. In: Oerter, Rolf/Weber, Erich (Hg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung, Donauwörth 1975, S. 184ff.

Argyle, Michael: Soziale Interaktion, Köln 1972.

Barsig, Walter/Berkmüller, Hans: Die Unterrichtsvorbereitung für die Schule von heute, Donauwörth 1970.

Bartels, Klaus: Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft, Weinheim/Berlin 1968.

Bartels, Klaus: Pädagogischer Bezug. In: Speck, Josef/Wehle, Gerhard (Hg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriff, München 1970, S.268ff.

Becker, Helmut/Haller, Hans Dieter/Stubenrauch, Herbert/Wilkending, Gisela: Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik, 2.Aufl., München 1975.

Beckmann, Hans-Karl: Unterrichtsvorbereitung aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge H. 11, 1974, S.581ff.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt/M. 1970.

Blankertz, Herwig: Bildungsbegriff. In: Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, Weinheim/Berlin 1968, S. 103ff.

Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969a.

Blankertz, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover 1969b.

Blankertz, Herwig (Hg.): Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion, 3.Aufl., Essen 1973a.

Blankertz, Herwig (Hg.): Fachdidaktische Curriculumforschung - Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie, Essen 1973b.

Blankertz, Herwig: Bildung - Bildungstheorie. In: Wulf, Christoph (Hg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974a, S. 65ff.

Blankertz, Herwig: Humanität - Humanismus, Neuhumanismus. In: Wulf, Christoph (Hg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974b, S.297ff.

Blankertz, Herwig: Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Betonung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter. In: Frey, Karl (Hg.): Curriculum Handbuch Bd.II, München 1975, S.202ff.

Boocock, Sarom S.: Die Schule als soziale Umwelt für Lernprozesse: Soziale Organisation und soziale Mikroprozesse der Erziehung. In: Hurrelmann, Klaus (Hg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim/Basel 1974, S.283ff.
Brinkmann, Günter (Hg.): Offenes Curriculum - Lösung für die Praxis, Kronberg/Ts. 1975.
Brophy, Jere E./Good, Thomas L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Hgg.v.Ulich, Dieter, München/Berlin/Wien 1976.
Bruder, Klaus-Jürgen: Taylorisierung des Unterrichts. Zur Kritik der Instruktionspsychologie. In: Kursbuch 24, 1971, S.113ff.
Brumlik, Micha: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, Frankfurt/M. 1973.
Bruner, Jerome S.: Der Prozeß der Erziehung, Berlin/Düsseldorf 1970.
Bruner, Jerome S.: Die Relevanz der Erziehung, Ravensburg 1973a.
Bruner, Jerome S.: Der Akt der Entdeckung. In: Neber, Heinz (Hg.): Entdeckendes Lernen, Weinheim/Basel 1973b, S.15ff.
Bruner, Jerome S.: Entwurf einer Unterrichtstheorie, Berlin/Düsseldorf 1974a.
Bruner, Jerome S.: Charakterliche Erziehung und Curriculum. In: Bruner, Jerome S. (Hg.): Lernen, Motivation und Curriculum, Frankfurt/M. 1974b, S.120ff.
Bruner, Jerome S.: Theoreme für eine Unterrichtstheorie. In: ders. (Hg.): Lernen, Motivation und Curriculum, Frankfurt/M. 1974c, S.197ff.
Bruner, Jerome S./Olver, Rose R./Greenfield, Patricia M.: Studien zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart 1971.
Buber, Martin: Urdistanz und Beziehung, Heidelberg 1951.
Buber, Martin: Das Problem des Menschen, Heidelberg 1954a.
Buber, Martin: Schriften über das dialogische Prinzip, Heidelberg 1954b.
Buber, Martin: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1965.
Buber, Martin: Reden über Erziehung, 9. Aufl., Heidelberg 1969.
Buck, Peter: Eine "Checkliste" zur Überprüfung der eigenen Unterrichtsplanung. In: Die Deutsche Schule H 10, 1976, S.672ff.
Bühler, Karl: Sprachtheorie, Jena 1934.
Buhr, Manfred/Klaus, Georg: Philosophisches Wörterbuch, 8.Aufl., Berlin (Ost) 1972.
Casper, Berthold/Glöckel, Hans/Rabenstein, Rainer: Die Vorbereitung des Unterrichts, 1 und 2, Bad Heilbrunn 1973.
Chiout, Herbert/Steffens, Wilhelm: Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung, Frankfurt/M. 1970.
Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, 8.Aufl., Heidelberg 1966.
Dahmer, Ilse: Theorie und Praxis. In: Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, Weinheim/Berlin 1968, S.35ff.

Dichanz, Horst/Kolb, Günter: Quellentexte zur Unterrichtstechnologie I, Stuttgart 1975.
Döring, Klaus Wolf: Lehrerverhalten und das Konzept der Unterrichtstechnologie. In: Z.f.Päd.20 H 2, 1974a, S.189ff.
Döring, Klaus W.: Schulorganisation - Schulreform - Kritische Medienpädagogik. In: ders. (Hg.): Schulorganisation - Schulreform - Kritische Medienpädagogik, Coburg 1974b, S.7ff.
Dohmen, Günther: Medien(-Didaktik). In: Wulf, Christoph (Hg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 407ff.
Domke, Horst: Unterricht als "gestörte" Kommunikation. In: Oerter, Rolf/Weber, Erich (Hg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung, Donauwörth 1975, S. 209.
Eco, Umberto: Einführung in die Semiotik, München 1972
Elashoff, Janet D./Snow, Richard E.: Pygmalion auf dem Prüfstand, München 1972.
Eliade, Bernard: Offener Unterricht, Weinheim/Basel 1975
Engelhardt, Rudolf: Unterrichten - wie macht man das? 4. Aufl., Essen 1963.
Erlemeier, Norbert: Zur Frage der Wirkungen von Lehrererwartungen auf das Schülerverhalten. In: Z.f.Päd. 19 H 4, 1973, S.537ff.
Faber, Werner: Das Dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis, Diss. Münster 1960.
Fend, Helmut: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim/Basel 1974.
Fend, Helmut: Gesellschaftliche Voraussetzungen und Folgen einer Curriculumreform in sozialisationstheoretischer Sicht. In: Frey, Karl (Hg.): Curriculum Handbuch Bd. I, München 1975, S.92ff.
Festinger, Leo: A Theory of Cognitive Dissonance, Nex York 1957.
Flechsig, Karl-Heinz: Die technologische Wende in der Didaktik. In: Dohmen, Günther/Maurer, Friedemann/Popp, Walter (Hg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München 1970, S.243ff.
Flechsig, Karl-Heinz: Bildungstechnologie und Curriculumentwicklung. In: Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsplanung H 3, 1972, S.129ff.
Flechsig, Karl-Heinz: Forschungsschwerpunkte im Bereich der Unterrichtstechnologie. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd.51: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Stuttgart 1975, S.125ff.
Flitner, Wilhelm: Theorie des pädagogischen Weges, 8.Aufl., Weinheim 1968.
Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik, 2.Aufl., Stuttgart o.J.
Flörke, Wilhelm: Praktische Pädagogik - Eine Handreichung für den Schulalltag, Heidelberg 1963.

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückung, Reinbek 1973a.
Freire, Paulo: Politische Alphabetisierung. In: betrifft: erziehung 7, 1973b, S.15ff.
Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit, Berlin 1974.
Fürstenau, Peter: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Fürstenau, Peter/Furck, Carl-Ludwig/Müller, C. Wolfgang/Schulz, Wolfgang/Wellendorf, Franz: Zur Theorie der Schule, 2.Aufl., Weinheim/Berlin/Basel 1972a, S.9ff.
Fürstenau, Peter: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforsung und des Schulwesens. Ein organisationssoziologischer Beitrag. In: Fürstenau, Peter/Furck, Carl-Ludwig/Müller, C. Wolfgang/Schulz, Wolfgang/Wellendorf, Franz: Zur Theorie der Schule, 2.Aufl., Weinheim/Basel/Berlin 1972b, S.47ff.
Fingerle, Karlheinz: Funktionen und Probleme der Schule, München 1973.
Fingerle, Karlheinz: Die Verwendung von Ansätzen zur Theorie der Schule. In: Frey, Karl (Hg.): Curriculum Handbuch Bd.III, München 1975, S.47ff.
Furth, Hans G.: Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets, Frankfurt 1972.
Gärtner, Friedrich: Planung und Gestaltung des Unterrichts, München 1964.
Gagné, Robert M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, 3.Aufl., Hannover 1973.
Galperin, P.J.: Die Entwicklung der Untersuchung über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch (Hg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Stuttgart 1969, S.367.
Galperin, P.J.: Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: Buchlowa u.a.: Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie, Berlin 1973, S.81ff.
Garlich, Ariane/Heipcke, Klaus/Messner, Rudolf/Rumpf, Horst: Didaktik offener Curricula, Weinheim/Basel 1974
Gehlen, Arnold: Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1957.
Geißler, Erich E.: Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht, Heidelberg 1970.
Geißler, Erich E.: Erziehungsmittel, 4.Aufl., Regensburg 1973a.
Geißler, Erich E.: Analyse des Unterrichts, Bochum 1973b.
Geißler, Georg: Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung, 8.Aufl., Weinheim/Berlin/Basel 1970.
Geißler, Harald: Vorüberlegungen zu einer genetisch-strukturalen Theorie pädagogischer Kommunikation. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts, Frankfurt/M. (im Erscheinen) 1976.

Gerner, Berthold (Hg.): Martin Buber. Pädagogische Interpretation zu seinem Werk, München 1974.
Gößler, Klaus: Erkennen als sozialer Prozeß. In: DZfPh 20 H 5, 1972, S.517ff.
Goffman, Erving: Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt/M. 1972.
Graumann, Carl F.: Die Klasse als Gruppe. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie 1, Frankfurt/M. 1974, S.473ff.
Graumann, Carl F./Hofer, Manfred: Lehrerverhalten und Schülerverhalten. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie 1, Frankfurt/M. 1974, S.521ff.
Graumann, Carl F./Hofer, Manfred: Lehrerpersönlichkeit und Lehrerverhalten. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie,1, Frankfurt/M. 1974, S.495ff.
Grell, Jochen: Techniken des Lehrerverhaltens, 3.Aufl., Weinheim/Basel 1975.
Grzesik, Jürgen: Die Rolle der Zweck-Mittel-Relation bei der Planung von Lernprozessen. In: Bildungstradition und moderne Gesellschaft, Hannover 1975a.
Grzesik, Jürgen: Probleme und Möglichkeiten der Planung von Unterrichtsmethoden. In: Die Neueren Sprachen H 3, 1975b.
Grzesik, Jürgen: Die Steuerung von Lernprozessen im Unterricht, München 1976
Habermas, Jürgen: Thesen zur Theorie der Sozialisation, 1968.
Habermas, Jürgen: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt/M. 1970.
Habermas, Jürgen: Theorie und Praxis, Frankfurt/M. 1971a.
Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: ders./Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M. 1971b, S.101ff.
Habermas, Jürgen: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? In: ders./Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M. 1971c, S.142ff.
Habermas, Jürgen: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/M. 1971d, S.120ff.
Habermas, Jürgen: Arbeit und Interaktion. In: ders.: Technik und Wissenschaft als "Ideologie", 5.Aufl. Frankfurt/M. 1971e, S.9ff.
Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als "Ideologie". In: ders.: Technik und Wissenschaft als "Ideologie", 5. Aufl., Frankfurt/M. 1971f, S.48ff.
Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. In: ders.: Technik und Wissenschaft als "Ideologie", 5.Aufl., Frankfurt/M. 1971g, S.146ff.
Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1973a.
Habermas, Jürgen: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1973b.

Habermas, Jürgen: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In: ders./ Henrich, Dieter: Zwei Reden, Frankfurt/M. 1974, S.23ff.
Habermas, Jürgen: Interaktionskompetenz, Frankfurt/M. 1975.
Hänsel, Dagmar: Die Anpassung des Lehrers, Weinheim/ Basel 1975.
Hagemann-White, Carol/Wolff, Reinhart: Wie's in der Schule wirklich aussieht. In: betrifft: erziehung 8.Jg. H 8, 1975, S.30ff.
Hager, Fritjof/Haberland, Hartmut/Paris, Rainer: Soziologie + Linguistik, Stuttgart 1973.
Haidl, Manfred: Einführung in die Unterrichtspraxis, In: ders./Schreiner, Manfred (Hg.): Handreichungen für das Schulpraktikum, München 1976, S.64ff.
Hausmann, Gottfried: Ganzheit und Aktualgenese in ihrer Bedeutung für die Methodik des Unterrichts. In: Kochan, Detlef C. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Darmstadt 1970, S.3ff.
Heckel, Hans/Seipp, Paul: Schulrechtskunde, Neuwied/ Berlin, 3.Aufl. 1965.
Heckhausen, Heinz: Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie 1, Frankfurt/M. 1974, S.547ff.
Heimann, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Kochan, Detlef C. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Darmstadt 1970a, S.110ff.
Heimann, Paul: Didaktik 1965. In: ders./Otto, Gunter/ Schulz, Wolfgang: Unterricht, Analyse und Planung, 5.Aufl., Hannover 1970b, S.7ff.
Heinze, Thomas: Zur Technologisierung des Unterrichts. In: Soziale Welt Jg. 23, 1972a, S.219ff.
Heinze, Thomas: Zur Kritik an den Technologisierungstendenzen des Unterrichtsprozesses. In: Die Deutsche Schule H 6, 1972b, S.347ff.
Heinze, Thomas: Handlungsorientierte Curriculumforschung als Kritik und Alternative zur Technologisierung der Didaktik und Unterrichtsforschung. In: Issing, Ludwig J./Knigge-Illner, Helga (Hg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik, Weinheim/Basel 1976, S.251ff.
Heipcke, Klaus/Messner, Rudolf: Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie. In: Z.f.Päd. 3/1973, Jg 19, S.351ff.
Henry, Jules: Lernziel Entfremdung. Analyse von Unterrichtsszenen in Grundschulen. In: Zinnecker, Jürgen (Hg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim/Basel 1975a, S.35ff.
Henry, Julse: Spontaneität, Selbständigkeit und Kreativität: Fallbeschreibungen aus bürgerlichen Grundschulklassen. In: Zinnecker, Jürgen (Hg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim/Basel 1975b, S. 52ff.
Herbart, Johann Friedrich: Sämtliche Werke (Bd.1-19), hrgs. von Kehrbach, Karl/Flügel, Otto/Fritzsch, Theodor, Langensalza 1887ff.

Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik (Photomechanische Wiedergabe des Abdrucks aus Herbarts sämtlichen Werken, hrgs.v.J.Hartenstein, Hamburg/Leipzig 1883ff, Bd 10), Weinheim 1960.
Heursen, Gerd: Strukturierung der sozialberuflichen Grundbildung - Kompetenzen, unv.Ms., Münster 1975.
Hiller, Gotthilf Gerhard: Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1973.
Hiller, Gotthilf Gerhard: Zu Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung aus der Sicht einer konstruktiven Dialektik. In: Haft, Henning/Hameyer, Uwe (Hg.): Curriculumplanung. Theorie und Praxis, München 1975a, S.97ff.
Hiller, Gotthilf Gerhard: Anwendung eines handlungstheoretischen Modells als Ausgangsbasis und Rahmen bei der Konzeption von Curriculumprozessen. In: Frey, Karl (Hg.): Curriculum Handbuch Bd.I, München 1975b, S.468ff.
Himmerich, Wilhelm u.a.: Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse - ein didaktisches Modell, 1 und 2, Stuttgart 1976.
Hinst, Klaus (Hg.): CERI (Centre for Educational Research and Innovation): Lernsysteme, Pullach (bei München) 1973.
Hoffmann, A./Loch, W./Persch, J.: Unterrichtsvorbereitung, Dornburg-Frickhofen 1975
Holstein, Hermann: "Unterrichts-Lehre 73", Ratingen/Kastellann/Düsseldorf 1974.
Holstein, Hermann/Liekenbrock, Helmut: Unterrichtsplanung und Unterrichtsprozeß, Kastellaun 1976.
Holzkamp, Klaus: Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, Frankfurt/M. 1973.
Holzkamp, Klaus: Verborgene anthropologische Voraussetzungen der allgemeinen Psychologie. In: ders.: Kritische Psychologie, Frankfurt/M. 1972, S.35ff.
Huber, Franz: Der Unterrichtsentwurf - Theoretische Grundlegung und praktische Beispiele, 2.Aufl., Bad Heilbrunn 1968.
Huisken, Freerk: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972.
Hurrelmann, Klaus: Ansätze zu einer Theorie gesellschaftlich organisierter Sozialisation. In: ders. (Hg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim/Basel 1974, S.13ff.
Hurrelmann, Klaus: Soziale Koordinaten des Disziplinproblemes. In: betrifft: erziehung 8.Jg H 11, 1975, S.34ff.
Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft, München 1972a.
Illich, Ivan: Schulen helfen nicht, Hamburg 1972b.
Jackson, Philip W.: Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: Zinnecker, Jürgen (Hg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim/Basel 1975, S.19ff.

Jungblut, Gerd: Gestörte Kommunikation oder: Hilft die Interaktionsanalyse bei der Veränderung von Unterricht? In: päd. extra 8/1974, S.9ff.
Kaiser, Hermann-Josef: Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: Menck, Peter/Thoma, Gösta (Hg.): Unterrichtsmethode, Intuition, Reflexion, Organisation, München 1972, S.129ff.
Kaiser, Hermann-Josef/Menck, Peter: Methodik und Didaktik. Vorüberlegungen zu einer Ortsbestimmung pädagogischer Methodenlehren. In: Menck, Peter/Thoma, Gösta (Hg.): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation, München 1972, S.145ff.
Kell, Adolf: Schulverfassung, München 1973.
Keseling, Gisbert u.a.: Sprach-Lernen in der Schule. Die Funktion der Sprache für die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, Köln 1974.
Klafki, Wolfgang, Didaktik und Methodik. In: Groothoff, Hans-Hermann, Frankfurt/M. 1964, S.50ff.
Klafki, Wolfgang: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Bedeutung der modernen Didaktik. In: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Berlin/Basel, 10.-19.Aufl., 1970, 25ff.
Klafki, Wolfgang: Das Problem der Didaktik. In: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Berlin/Basel, 10.-19.Aufl., 1970b, S.72ff.
Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Berlin/Basel, 10.-19. Aufl., 1970c, S.126ff.
Klafki, Wolfgang: Die Inhalte des Lernens und Lehrens - das Problem der Didaktik im engeren Sinne. In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft Bd.2, Frankfurt/M. 1970d, S.53ff.
Klafki, Wolfgang: Die Methoden des Unterrichts und der Erziehung. In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft Bd.2, Frankfurt/M. 1970e, S.122ff.
Klafki, Wolfgang: Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung. In: Kochan, Detlef C. (Hg.): Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Darmstadt 1970f. S.385ff.
Klafki, Wolfgang: Curriculum - Didaktik. In: Wulf, Christoph (Hg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S.117ff.
Klafki, Wolfgang: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Z.f.Päd. 22 H 1, 1976, S.77ff.
Klaus, Georg: Die Macht des Wortes, 6.Aufl., Berlin (Ost) 1972.
Klink, Job-Günter: Planung des Unterrichts: Freiheit und Festlegung. In: Lebendige Schule H 1, 1965, S.10ff.
Knigge-Illner, Helga: Unterrichtstechnologie und emanzipatorische Mediendidaktik - Gegensätze oder integrierbare Ansätze? In: Issing, Ludwig J./Knigge-Illner, Helga (Hg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik, Weinheim/Basel 1976, S.373ff.

Kober, Helmut/Rössner, Lutz: Anleitungen zur Unterrichtsvorbereitung, Frankfurt/Berlin/München 1971.
König, Ernst/Riedel, Harald: Unterrichtsplanung I. Konstruktionsgrundlagen und -kriterien, Weinheim/Basel 1975a.
König, Ernst/Riedel, Harald: Unterrichtsplanung II: Konstruktionsverfahren, Weinheim/Basel 1975b.
Kokemohr, Rainer: Zur Funktion des Lehrziels für die Konstitution von Intersubjektivität im Prozeß des Lehrens und Lernens. In: Bildung und Erziehung H 1 1973, S.30ff.
Kolb, Günter, Kommunikationstheoretische Überlegungen zu einer Mediendidaktik. In: Unterrichtswissenschaft H 2/3, 1973, S.61ff.
Kramp, Wolfgang: Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger. In: Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred (Hg.): Didaktische Analyse, 10.Aufl., Hannover 1969, S.35ff.
Kramp, Wolfgang: Fachwissenschaft und Menschenbildung. In: Kochan, Detlef C. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Darmstadt 1970, S.322ff.
Kramp, Wolfgang: Studien zur Theorie der Schule, München 1973.
Krappmann, Lothar: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeiten für Sozialisationsprozesse. In: betrifft: erziehung Jg 4, H 3, 1971, S.27ff.
Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität, 2.Aufl., Stuttgart 1972.
Kunert, Kristian: Einführung in die curriculare Unterrichtsplanung, München 1976.
Kussmann, Thomas: Sowjetische Psychologie: Auf der Suche nach der Methode, Bern/Stuttgart/Wien 1974.
Laing, Ronal D./Phillipson, H./Lee, A.R.: Interpersonelle Wahrnehmung, Frankfurt/M. 1971.
Lempert, Wolfgang: Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt/M. 1971.
Lenzen, Dieter: Didaktik und Kommunikation, Frankfurt 1973a.
Lenzen, Dieter: Ein didaktisches Strukturgitter für den deutschen Sprachunterricht. In: Blankertz, Herwig (Hg.): Fachdidaktische Curriculumforschung - Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie, Essen 1973b, S.100ff.
Lenzen, Dieter: Eine "eduktive" Strategie für Curriculumkonstruktion. In: Blankertz, Herwig (Hg.): Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion, 3.Aufl., Essen 1973c, S.118ff.
Lenzen, Dieter: "Kommunikation". In: Wulf, Christoph (Hg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S.334ff.
Lenzen, Dieter: Curriculumentwicklung für die Kollegschule: Der obligatorische Lernbereich, Frankfurt/M. 1975a.
Lenzen, Dieter: Curriculumplanung und diskursive Legitimation. In: Künzli, Rudolf (Hg.): Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975b, S.243ff.

Lenzen, Dieter: Unterrichtsplanung "nach ...". Verbindliche Unverbindlichkeiten bei der Abfassung von Unterrichtsentwürfen. In: Gesamtschule H 4, 1975c, S.11ff.
Lenzen, Dieter: Ein didaktisches Strukturgitter für den obligatorischen Lernbereich der Kollegschule (unveröffentlichtes vervielfältigtes Manuskript), Münster 1975d.
Lenzen, Dieter: Offene Curricula - Leidensweg einer Fiktion, unv.Ms., Münster 1976a.
Lenzen, Dieter/Meyer, Hilbert L.: Das didaktische Strukturgitter - Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Curriculumentwicklung für die Kollegschule: Der obligatorische Lernbereich, Frankfurt/M. 1975a, S.183ff.
Lenzen, Dieter/Meyer, Hilbert L.: Innovation durch Schulversuche? Restriktionsanalyse der Planungs- und Implementationsbedingungen curricularer Reformen. In: Haft, Henning/Hameyer, Uwe (Hg.): Curriculumplanung. Theorie und Praxis, München 1975b, S.157ff.
Litt, Theodor: Führen und Wachsen lassen, 9.Aufl., Stuttgart 1961.
Loch, Werner: Zur Vorgeschichte des pädagogischen Begegnungsbegriff. In: Faber, Werner (Hg.): Das Problem der Begegnung - Guardinis Bildungslehre - Dialektik und Pädagogik (Päd. Kontroversen Bd.1) München 1969, S.13ff.
Lohmann, Christa/Prose, Friedemann: Organisation und Interaktion in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses, Köln 1975.
Lompscher, Joachim: Zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten. In: Psychologische Beiträge, 8, Berlin (Ost) 1970.
Lompscher, Joachim (Hg.): Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie. In: Die Schule P.J.Galperins, Köln 1973.
Loser, Fritz: Die anthropologische Betrachtungsweise einer Geschichte des Lehrens und Lernens. In: Z.f.Päd. Jg.12, 1966, S.425ff.
Loser, Fritz: Die Notwendigkeit einer pädagogischen Theorie des Lehrens und Lernens. In: Neue Sammlung Jg.7, 1967, S.58ff.
Loser, Fritz: Aspekte einer offenen Unterrichtsplanung. In: Bildung und Erziehung H 4, 1975, S.341ff.
Luhmann, Niklas: Normen in soziologischer Perspektive. In: Soziale Welt 20, 1969a, S.28ff.
Luhmann, Niklas: Gesellschaftliche Organisation. In: Ellwein, Thomas u.a. (Hg.): Erziehungswissenschaftl. Handbuch Bd.1: Das Erziehen als gesellschaftliches Phänomen.Deskription und Analyse eines geschichtlichen Zusammenhangs, Berlin 1969b, S.387ff.
Luhmann, Niklas: Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/m. 1971a, S.25ff.

Luhmann, Niklas: Systemtheoretische Argumentationen. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas. In: Habermas, Jürgen/ Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M. 1971b, S.291ff.
Maas, Utz/Wunderlich, Dieter: Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt 1972.
Maier, Hans: Die Grundzüge einer Methodischen Unterrichtsplanung. In: Studiengruppe Lehrer-Dozenten, Heidelberg: Unterrichtsplanung. Theorie und Praxis, Stuttgart 1973, S.54ff.
Matthes, Joachim/Schütze, Fritz: Zur Einführung: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Reinbek 1973, S.11ff.
Mead, Georg H.: Philosophie der Sozialität, Frankfurt/M. 1969.
Mead, Georg H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1973.
Menck, Peter: Ansätze zur Erforschung von Unterrichtsmethode in der BRD. In: ders./Thoma, Gösta (Hg.): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation, München 1972, S.158ff.
Menck, Peter: Methode. In: Wulf, Christoph (Hg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S.412ff.
Menck, Peter: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion, Frankfurt/M. 1975.
Menne, Dieter: Die Instrumentalisierung des Strukturgitters. In: Schörken, Rolf (Hg.): Curriculum "Politik", Opladen 1974, S.153ff.
Meyer, Ernst: Die Elastizität der Unterrichtsvorbereitung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1961, S.297ff.
Meyer, Ernst: Arrangement und Improvisation im Unterricht. In: Studiengruppe Lehrer-Dozenten, Heidelberg: Unterrichtsplanung. Theorie und Praxis, Stuttgart 1973, S.66ff.
Meyer, Hilbert L.: Einführung in die Curriculummethodologie, München 1972.
Meyer, Hilbert L.: Skizze des Legitimationsproblems von Lernzielen und Lerninhalten. In: Frey, Karl (Hg.): Curriculum Handbuch Bd. II, München 1975, S.426ff.
Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie, Göttingen 1973.
Miller, Georg A./Galanter, Eugene/Ribram, Karl H.: Strategien des Handelns, Stuttgart 1973.
Minsel, Wolf-Rüdiger: Praxis der Gesprächspsychotherapie, Wien/Köln/Graz 1974.
Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß, 3. Aufl., München 1976.
Morris, Charles William: Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik und Zeichentheorie, München 1972.
Moser, Heinz: Offene Curricula: Vorüberlegungen zu einer Theorie des Unterrichtsspiels. In: Z.f.Päd., 1973, S.417ff.

Moser, Heinz: Handlungsorientierte Curriculumforschung, Weinheim/Basel 1974.
Moser, Heinz: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975.
Mücke, Rudolf: Der Grundschulunterricht - Wesenszüge, Analysen und Beispiele, Bad Heilbrunn 1967.
Neill, Alexander S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung, Reinbek 1969.
Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 7.Aufl., Frankfurt/M. 1970.
Otto, Berthold: Gesamtunterricht. In: Geißler, Georg (Hg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung, 8.Aufl., Weinheim/Berlin/Basel 1970.
Parsons, Talcott: The Social System, London 1951.
Pawlow, Todor: Die Widerspiegelungstheorie, Berlin (Ost) 1973.
Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts, 2. Aufl., Braunschweig 1950.
Piaget, Jean: Psychologie der Intelligenz, Olten 1971.
Piaget, Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Wien/München/Zürich 1972.
Piaget, Jean: Der Strukturalismus, Olten 1973a.
Piaget, Jean: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt/M. 1973b.
Piaget, Jean: Biologie und Erkenntnis, Frankfurt/M. 1974a.
Piaget, Jean: Weisheit und Illusionen der Philosophie, Frankfurt 1974b.
Piaget, Jean: Biologische Anpassung und Psychologie der Intelligenz, Stuttgart 1975a.
Piaget, Jean: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart 1975b.
Pfuetze, Paul E.: The social self in the writings of G.H.Mead and M.Buber, New York 1954.
Pfuetze, Paul E.: Martin Buber und der amerikanische Pragmatismus. In: Schlipp, Friedman/Buber, Martin (Hg.): Stuttgart 1963, S.448ff.
Preuß, Eckhardt: Allgemeine Grundsätze zur Unterrichtsvorbereitung. In: Pädagogische Welt 1973, S.455ff.
Preuß, Eckhardt: Unterrichtsmethodisches Instrumentarium für eine differenzierende Unterrichtsplanung. In: ders. (Hg.): Zum Problem der inneren Differenzierung, Bad Heilbrunn 1976, S.129ff.
Rabenstein, Rainer/Haas, Fritz: Erfolgreicher Unterricht durch Handlungseinheiten, Bad Heilbrunn 1969.
Rabenstein, Rainer/Haas, Fritz: Erfolgreicher Unterricht durch Darstellungseinheiten, 3.Aufl., Bad Heilbrunn 1972.
Rademacker, Hermann: Medien in der Modellschule. In: Initiativgruppe Solingen. Schule ohne Klassenschranken, Reinbek 1972a, S.74ff.
Rademacker, Hermann: Emanzipatorischer Unterricht kann auf Medien nicht verzichten. In: betrifft: erziehung H 3, 1972b, S.32ff.

Rademacker, Hermann: Zur Entwicklung der Unterrichtstechnologie in der BRD. In: betrifft: erziehung H 4, 1974, S.18ff.
Reimann, Horst: Kommunikationssysteme, Tübingen 1968.
Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, 4.Aufl., Neuwied/Berlin 1973.
Rogers, Carl R.: Die klient-bezogene Gesprächstherapie, München 1973.
Rogers, Carl R.: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität, München 1974.
Rose, Arnold M.: Systematische Zusammenfassung der Theorie des symbolischen Interaktionismus. In: Hartmann, Hans (Hg.): Moderne amerikanische Soziologie, Stuttgart 1967.
Rosenthal, Robert/Jacobson, Lenore: Pygmalion im Unterricht, Weinheim 1971.
Rossi-Landi, Ferruccio: Sprache als Arbeit und als Markt, München 1972.
Roth, Heinrich: Die "originale" Begegnung als methodisches Prinzip. In: Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lebens und Lernens, 2.Aufl., Berlin/Hannover/Darmstadt 1957a, S.109ff.
Roth, Heinrich: Die Kunst der rechten Vorbereitung. In: ders.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 2. Aufl., Berlin/Hannover/Darmstadt 1957b, S.119ff.
Roth, Leo/Petrat, Gerhardt (Hg.): Unterrichtsanalysen in der Diskussion, Hannover 1974.
Rumpf, Horst: Scheinklarheiten, Braunschweig 1971a.
Rumpf, Horst: Verdrängte Lernziele - Eine kritische Betrachtung einiger Unterrichtsmodelle von R.M. Gagné In: Flügge, Johannes (Hg.): Zur Pathologie des Unterrichts, Bad Heilbronn 1971b, S.54ff.
Rumpf, Horst: Konkurrenzlernen, Gedanken zum Leistungsprinzip. In: betrifft: erziehung 8.Jg. H 3, 1975, S.27ff.
Sabolotnjew, M.I.: Die Herausbildung von historischen Begriffen und von Verfahren zur Analyse historischer Erscheinungen bei Schülern. In: Lompscher, Joachim (Hg.): Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie. Die Schule P.J.Galperins, Köln 1973, S.168ff.
Salzmann, Christian: Impuls - Denkanstoß - Lehrerfrage, 3.Aufl., Essen 1974a.
Salzmann, Christian: Die Bedeutung des Modellbegriffs in Unterrichtsforschung und Unterrichtsplanung. In: Roth, Leo/Petrat, Gerhardt (Hg.): Unterrichtsanalysen in der Diskussion, Hannover 1974b, S.171ff.
Salzmann, Christian: Die Bedeutung der Modelltheorie für die Unterrichtsplanung - unter besonderer Berücksichtigung hochschuldidaktischer Konsequenzen. In: Bildung und Erziehung H 4, 1975, S.258ff.
Schäfer, Karl Hermann/Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. 2. Aufl., Heidelberg 1973.

Schaff, Adam: Einführung in die Semantik, Frankfurt/M. 1969.
Schaller, Klaus: Die Krise der humanistischen Pädagogik. In: Faber, Werner (Hg.): Das Problem der Begegnung - Guardinis Bildungslehre - Dialektik und Pädagogik, München 1969, S.189.
Scheffer, Walther: Erziehungswissenschaftliche Implikationen von didaktisch orientierten Konzepten der Unterrichtstechnologie. In: Z.f.Päd. 20 H 2, 1974a, S.211.
Scheffer, Walther: Kritik an der didaktischen Funktionsbestimmung von Unterrichtstechnologie. In: Döring, Klaus Wolf u.a.: Schulorganisation, Schulreform, Kritische Medienpädagogik, Coburg 1974b, S.21ff.
Scheffer, Walther: Lehrerverhalten und technische Medien. In: Döring, Klaus Wolf u.a.: Schulorganisation, Schulreform, Kritische Medienpädagogik, Coburg 1974c, S.187ff.
Scheffer, Walther: Didaktische Perspektiven von Unterrichtstechnologie und Curriculumentwicklung. In: Issing, Ludwig J./Knigge-Illner, Helga (Hg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik, Weinheim/Basel 1976, S.207ff.
Scheibe, Wolfgang: Die Reformpädagogische Bewegung, Weinheim/Basel 1969a.
Scheibe, Wolfgang: Berthold Otto: Gesamtunterricht, Weinheim/Berlin/Basel 1969b.
Schittko, Klaus: Überlegungen und Vorschläge zur Unterrichtsplanung des Lehrers/Lehrerteams. In: Die deutsche Schule H 9, 1976, S.591ff.
Schorochowa E.W.: Die Lehre I.P.Pawlows von der höheren Nerventätigkeit und ihre Bedeutung für die Denkpsychologie. In: Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie, Berlin 1973, S.42ff.
Schröter, Gerhard: Didaktik als Struktur der Lehrfunktionen, Weinheim 1972.
Schulz, Wolfgang: Unterricht. Analyse und Planung. In: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang: Unterricht. Analyse und Planung, 5.Aufl., Hannover 1970a, S.13ff.
Schulz, Wolfgang: Aufgaben der Didaktik. Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht. In: Kochan, Detlef C. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Darmstadt 1970b, S.403ff.
Schulz-Hageleit, Peter: Einwände zur Lerntheorie von R.M. Gagné. In: Pädagogische Rundschau, 1971, S.348ff.
Schwager, Karl-Heinrich: Methode und Methodenlehre. In: Speck, Josef/Wehle, Gerhard (Hg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, München 1970, S.93ff.
Schwenk, Bernhard: Das Herbartverständnis der Herbartianer, Weinheim 1963.
Schwenk, Bernhard: Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination, Frankfurt/M. 1974.
Searle, John R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay, Frankfurt/M. 1971.

Shannon, Claude E./Weaver, W.: The Mathematical Theory of Communication, Urbana, Ill. 1949.
Siegrist, Johannes: Das Consensus-Modell. Studien zur Interaktionstheorie und kognitiven Sozialisation, Stuttgart 1970.
Sigel, Irving E.: The Piagetian System and the World of Education. In: Elkind, David/Flavell, John H. (Ed.): Studies in cognitive development, New York 1969, S.465ff.
Silberman, Charles E.: Die Krise der Erziehung, Weinheim/Basel 1973.
Stadter, Ernst: Philosophische Aspekte der Partnerbeziehung und der Kommunikationstherapie. In: Mandel, Anita/Mandel, Karl Herbart/Stadter, Ernst/Zimmer, Dirk: Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie, München 1971, S.327ff.
Taber, Julian J./Glaser, Robert/Schaeffer, Helmut H.: Verhaltenspsychologie - Didaktik - Programmierter Unterricht. Weinheim 1971.
Tausch, Reinhard/Tausch, Anne-Marie: Erziehungspsychologie, 7.Aufl. Göttingen 1973.
Thiemann, Friedrich/Wittenbruch, Wilhelm: Gegen eine vorschreibende Unterrichtsplanung. Entwurf und Erprobung eines Alternativkonzepts. In: Bildung und Erziehung H 4, 1974, S.280ff.
Thoma, Gösta: Methodenproblem und Steuerungsprogramme von Unterricht. In: Menck, Peter/Thoma, Gösta (Hg.): Unterrichtsmethode, München 1972, S.186ff.
Turner, Ralph H.: Role-Taking: Process versus Conformity. In: Rose, Arnold M. (Hg.): Human Behavior and Social Process, London 1962, S.20ff.
Über Ludwig Wittgenstein, Frankfurt/M. 1968.
Ulich, Dieter: Gruppendynamik in der Schulklasse, München 1971.
Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969.
Watzlawick, Paul/Weakland, John H./Fisch, Richard: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels, Bern/Stuttgart/Wien 1974.
Wellendorf, Franz: Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. In: Fürstenau, Peter/Furck, Carl-Ludwig/Müller, C.Wolfgang/Schulz, Wolfgang/Wellendorf, Franz: Zur Theorie der Schule, 2.Aufl., Weinheim/Berlin/Basel 1972, S.91ff.
Wellendorf, Franz: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim/Basel 1973a.
Wellendorf, Franz: Schule und Identität. Thesen zur schulischen Sozialisation. In: betrifft: erziehung 6.Jg. H 5, 1973b, S.26ff.
Wellendorf, Franz: Soziale Konflikte in der Schule. In: Pädagogische Psychologie 1, hgg.v.F.E.Weinert u.a., Frankfurt 1974.

Weniger, Erich: Didaktik als Bildungslehre, Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, Weinheim 1959.
Weniger, Erich: Didaktik als Bildungslehre, Teil I, 8. Aufl., Weinheim 1965.
Wittgenstein, Ludwig: Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik, Oxford 1956.
Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus, Frankfurt/M. 1971a.
Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt/M. 1971b.
Wunderlich, Dieter: Zur Konventionalität von Sprechhandlungen. In: ders. (Hg.): Linguistische Pragmatik, Frankfurt/M. 1972, S.11ff.
Wygotski, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen, 4.Aufl., Frankfurt/M. 1972.
Zedler, Peter: Legitimation - ein sozialtechnologisches Problem? In: Künzli, Rudolf (Hg.): Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975, S.73ff.

LEBENSLAUF

Am 24.4.1950 wurde ich als erstes Kind der Eheleute Claus und Lieselotte Geißler geb. Schwager in Hamm i.W. geboren.

Zum Frühjahr 1957 wurde ich in die Bodelschwingh-Grundschule eingeschult, die ich 1961 verließ, um zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Freiherr-vom-Stein-Gymnasium überzuwechseln. Dort erlangte ich im Juni 1969 das Zeugnis der Reife.

Zum Wintersemester 1969/70 schrieb ich mich bei der Westfälischen-Wilhelms-Universität in Münster mit den Fächern Germanistik und Geschichte ein. Ohne Unterbrechung und Universitätswechsel studierte ich dort und legte zunächst im Oktober 1973 das 1. Staatsexamen für das Lehramt an Realschulen in den Fächern Deutsch, Geschichte und Pädagogik ab. Im Wintersemester 1973/74 wechselte ich dann meine Fachrichtung, indem ich die Erziehungswissenschaft zum 1. Fach mit dem Ziel der Promotion wählte.